**IRINA MACIUC** **ECATERINA FRASINEANU**

# A INSTRUI PENTRU INVATAREA PERMANENTA

-MATERIAL SUPORT DE CURS-

CRAIOVA, 2007

PROBLEMATICA GENERALA A DISCIPLINEI . INVATARE,CUNOASTERE, INSTRUIRE - NOTIUNI FUNDAMENTALE

**Psihopedagogia invatarii, componenta a curriculum-ului pedagogic universitar**

**Psihopedagogia invatarii** reprezinta o sinteza stiintifica cu caracter interdisciplinar. Obiectul ei de studiu este modul in care personalitatea educatului se dezvolta si se formeaza prin invatare, in conditiile educatiei, pentru a deveni autonoma si creativa.

Problemele invatarii, in general, capata aspecte particulare in cazul invatarii scolare. Oricine se aproprie de domeniul de studiu al invatarii umane constata ca numarul urias de studii si lucrari pe o astfel de problematica nu face altceva decat sa evidentieze complexitatea invatarii, a celei scolare, in speta. Abordata global si integrativ, invatarea pune in valoare nevoia aproximarilor succesive, a unitatii dintre rational si intuitiv, a diversitatii teoriilor explicative si solutiilor practice eficiente. Fara indoiala ca sunt multe intrebari si probleme la care inca se cauta solutii, iar efortul de intelegere s-a realizat din perspectiva mai multor teorii, curente, orientari in cunoastere. Nu exista o singura teorie a invatarii ci teorii complemenetare. Aparitia psihopedagogiei in planul de invatamant al departamentelor de pregatire a profesorilor se subsumeaza unei directii privind curriculum-ul pedagogic, aceea a elaborarii in perspective pluri- si interdisciplinare.Disciplina de sinteza, cu caracter optional in planul formarii initiale a cadrelor didactice, psihopedagogia invatarii are un puternic caracter practic-aplicativ, presupune o deschidere a teoriei catre realul educativ, o adaptare la realitatea multiplicitatii si pluralismului situatiilor ori interpretarilor.

Abordarea noastra se face dintr-o dubla perspectiva, psihologica si pedagogica, tintind procesul de transformare a modelelor de invatare inventariate de psihologi in teorii si modele de instruire care sa asigure dezvoltarea, formarea educatului, in scoala, cu mijloacele de care dispune cadrul didactic profesionist.

In studiul invatarii se implica, desigur, nu numai psihologia si pedagogia, ci si axiologia, praxiologia, logica, neurofiziologia, sociologia si lingvistica etc. Natura invatarii, multiplele interdependente pe care le identificam intre formele, tipurile, procesele implicate scot in evidenta interferente care nu pot fi abordate decat interdisciplinar. Multi autori se raporteaza totusi la o *stiinta a invatarii.* In ceea ce ne priveste, credem ca, prin raportare la fundamentele ei: filosofice, sociologice, pedagogice, psihologice, praxiologice, logice si neurofiziologice etc., am putea sa ne referim mai degraba la *stiintele invatarii.* Pentru a cuprinde complexitatea este nevoie de un efort rational, definit si coerent. Nu este, probabil, lipsit de importanta sa mentionam inca de la inceput ca principalele explicatii si solutii privind invatarea se regasesc in cadrele unor conceptii si orientari cu larga capacitate de cuprindere a conditiilor

existentei si dezvoltarii fiintei umane: *behaviorismul*, *cognitivismul*, *constructivismul*, orientari care se adauga altora mai vechi: naturalismul, realismul, idealismul, pragmatismul si existentialismul. Astazi reflectia asupra problematicii invatarii scolare este dominata de cognitivism si constructivism. Viitorul ne rezerva, fara indoiala, surprize.

Invatarea poate fi cunoscuta atat empiric, prin metode directe, observationale si experimentale, cat si la nivel teoretic, rational, abstract, nivelul unui grad ridicat de generalitate. Psihopedagogia invatarii integreaza intr-o maniera globala, sintetica, ambele moduri de cunoastere a realitatii invatarii intr-un cadru organizat, formal. Reprezinta un ansamblu de idei cu privire la principiile, modelele si metodele invatarii, conditiile de optimizare a lor in conditiile schimbarii permanente. Este o stiinta de sinteza si, in acelasi timp, o constructie deschisa, perfectibila. Poate fi definita ca o interpretare sistematica a unei arii a cunoasterii umane, un domeniu de studiu orientat spre realitate si spre adaptarea permanenta la contexte teoretice si practice noi, tot mai diversificate. Ca domeniu de studiu interdisciplinar se bizuie pe un discurs psihopedagogic coerent, care opereaza cu enunturi, principii, reguli si un limbaj specifice. Pe baza unor modalitati de investigatie, metode specifice, psihopedagogice, psihopedagogia invatarii are ca tinta prezentarea unor modalitati de aplicabilitate a informatiei de specialitate, psihopedagogice, descoperirea unor regularitati la nivelul practicii, oferirea de instrumente utile cadrelor didactice in constructia unor strategii de interventie educationala si de gestionare a situatiilor de instruire.

Ca disciplina de predare in cadrul modulului psihopedagogic universitar, scopul este acela de a familiariza viitorul profesor cu problematica fundamentala a domeniului psihopedagogiei invatarii, cu aspectele educationale ale invatarii in scoala, dar si in cadrul extracurricular larg. Mai exact, propunem viitorilor profesori:

- Asimilarea si operarea cu principalele concepte specifice psihopedagogiei invatarii;
- Identificarea fundamentelor interdisciplinare ale invatarii si a principalelor teorii/modele de invatare;
- Utilizarea in contexte variate a modelelor de instruire rezultate din principalele teorii ale invatarii;
- Intelegerea responsabilitatilor principalilor factori implicati in eficientizarea invatarii scolare;
- Asimilarea valorilor, atitudinilor specifice educatorului care invata si sprijina invatarea permanenta.

In acceptia care i se atribuie la nivel practic, actional, metodologia inseamna strategii,metode si tehnici, instrumentar de lucru pentru culegerea si analiza datelor(sens restrans, metodica cercetarii).
Metodele trebuie sa fie adecvate specificului fenomenului urmarit, sa fie utilizate in numar cat mai mare si intr-o maniera complementara, in studiul aceluiasi fenomen, rezultatele sa fie coroborate etc.

Ca disciplina de sinteza, cu statut interdisciplinar, psihopedagogia invatarii are baze pedagogice, psihologice si sociale si se dezvolta pe baza utilizarii unor metode stiintifice

de investigare, adaptate la realitatea invatarii scolare. Acestea prescriu moduri de a actiona in efectuarea unei cercetari:

1. *Observatia*
2. *Convorbirea*
3. *Analiza produselor activitatii*
4. *Analiza documentelor scolare*
5. *Metoda biografica*
6. *Metode sociometrice*
7. *Metoda aprecirii obiective a personalitatii*
8. *Metoda experimentala*
9. *Chestionare/Inventare de personalitate*
10. *Teste de personalitate si fise de cunoastere psihopedagogice*
11. *Teste de aptitudini si teste de dezvoltare intelectuala etc.*
12. *Metode de cercetare calitativa: studiul de caz, analiza de text, istorii orale, focus group etc.*

Studiile calitative contribuie la evidentierea naturii fenomenelor, iar cele cantitative creeaza posibilitatea determinarii parametrilor specifici manifestarilor acestora. Strategiile de cercetare implicate in studiul invatarii sunt complementare si a incerca ierarhizarea lor este total neintemeiat, considera specialistii. Situarea in prim plan a abordarii calitativiste este cel mai adesea justificata de cercetatori prin natura complexa a invatarii.

*Observatia* reprezinta o modalitate pe care o putem numi primara de orientare in mediu, o strategie cognitiva cu valoare universala. Evident ca exista un specific al aplicarii acetei metode in domeniul cercetarii invatarii. Sa ne gandim numai la faptul ca actorii social, individual sau in grup dezvolta comportamente reactive in raport cu cel sau cu cei care ii observa. Deformarile se produc de obicei din dorinta de a beneficia de o imagine favorabila in ochii observatorului sau pentru ca doresc sa raspunda unor presupuse asteptari ale acestuia. Pe e alta parte, observatorul poate manifesta un comportament subiectiv si selectiv in raport cu ceea ce realitatea ii ofera. Uneori, el "vrea sa vada" ceva anume si se autoiluzioneza ca acel lucru chiar se intampla etc.

Desigur, intre observatia spontana, care este fragmentara si nesistematica, imprecisa si subiectiva, si cea stiintifica, care este fundamentata teoretic, sistematica si integrala si ale carei date sunt de obicei inregistrate, confruntate si repetate, exista o mare diferenta.

*Observatia,* poate fi definita ca "investigarea sistematica, pe baza unui plan dinainte elaborat si cu ajutorul unor intrumente adecvate, a actiunilor si interactiunilor, evenimentelor, relatiilor si proceselor dintr-un camp social dat"(L.Vlasceanu, 1986, p.209), in speta, este vorba despre clasa ca mediu de instruire.

Observatia poate fi *structurata* (foloseste tehnici de masurare si categorii de codificare a manifestarilor, fara implicarea cercetatorului in desfasurarea fenomenelor), *participativa*( cu implicarea cercetatorului si inregistrarea post festum a datelor) si *nedistorsionata* (folosind tehnici de inregistrare si cu aplicarea ulterioara a unor tehnici de categorizare).

Observatia participativa, de tip etnologic sau calitativ este cea mai indicata pentru studierea dificultatilor de invatare ale unui grup de copii aflati in situatie de risc scolar. Pentru a se putea obtine rezultate cat mai apropiate de realitate, educatorul cercetator si cei cu care el colaboreaza, de pilda asistentul social, trebuie sa respecte traditiile si regulile de convietuire ale acelei comunitati, sa aiba un comportament perfect normal, ceea ce presupune sa nu se izoleze sau sa incerce sa-si impuna autoritatea sau opiniile, sa se manifeste egal fata de membrii colectivitatii, sa identifice *persoane-cheie* pe care sa le abordeze in mod firesc, fara sa forteze nota sau sa socheze, sa evite ipostaza de consilier sau sfatuitor.

Modul în care profesorul observă procesul de învățare al elevilor include următoarele etape: pregătirea observației, observația şi înregistrarea comportamentelor, intervenția şi rezumarea. Pregătirea pentru observație se referă la un set de decizii: care comportamente şi acțiuni trebuie supuse observației, cine observă, alcătuirea unui plan model, a unui formular de observație, pregătirea observatorilor.

Cea mai bună metodă de decizie aupra obiectului observației este alcătuirea unei planşe care să cuprindă etapele pe care elevii trebuie să le parcurgă pentru îndeplinirea sarcinilor de lucru. Această planşă evidențiază activitatea concretă a grupului. Unul sau mai multe din următoarele efecte instrucționale pot fi incluse pe această planşă:

*a.Învățarea materiei şi performanțele*: Elevii sunt observați în timpul activității în grup pentru a determina gradul de înțelegere a lecției, progresele în învățare, cunoştințele acumulate şi reținerea informației în timp.

*b.Modul de gândire*: Profesorul trebuie să aprecieze rezultate ale învățării precum profunzimea înțelegerii sau tipul de gândire „deschizând o fereastră în mintea elevilor" şi observându-i pe aceştia când „gândesc cu voce tare". Profesorul poate obține informații orale fie ascultând discuțiile elevilor, fie intervievându-i pe aceştia, ceea ce reclamă un volum de timp mai mare.

*c. Deprinderile sociale*: Un avantaj al învățării cooperative este că permite profesorului să aprecieze modul în care elevii stăpânesc deprinderile sociale necesare activității în echipă.

*d.Atitudinile față de actul educațional*: Prin observație, profesorul poate aprecia dorința elevilor de a învăța, dorința de a acumula noi cunoştințe sau angajarea socială.

*e. Metodele de lucru*: Prin observație, profesorul poate aprecia strategii de lucru precum coordonarea, străduania pentru atingerea unui nivel de excelență, îmbunătățirea activității la nivel individual. (Johnson, Johnson &Holubec, 1998)

*Procedee de observație*: observația formală (utilizată pentru a înregistra frecvența unui comportament-tinta/pentru a inregistra de cate ori elevul indeplineste cerintele), liste de termeni-cheie (pentru a determina calitatea deprinderilor/comportamentelor-tinta) şi observația spontană (impresiile profesorului cu privire la ceea se se petrece în clasă.) – Johnson, Johnson &Holubec, 1998

Un formular de observație simplu conține două coloane care înregistrează comportamentele adecvate şi neadecvate ale elevilor, numele acestora şi o coloană de comentarii. (INTERNET- INVATAREA PRIN COOPERARE)

*Observatia directa*, sistematica, surprinde caractere sau proprietati ale evenimentelor, situatiilor socioeducationale. Interventia celui care observa este minima. Tehnic vorbind, se pune problema esantioanelor reprezentative, a necesitatii de a sistematiza datele, prin utilizarea unor categorii si/sau scale. Un exemplu de categorii il reprezinta *categoriile interactionale(*comportamente tipice manifestate in procesul comunicarii in grupul clasa)..

Exista *scale intuitiv-teoretice, scale intuitiv-rationale, inventare* pentru mediul de invatare si/sau comportamentul profesorilor in clasa, managementul clasei. La acestea putem adauga chestionarele si alte instrumente specifice observatiei si descrierii sistematice a aspectelor socioeducationale ale invatarii.

*Ancheta* presupune chestionarea unui numar semnificativ de indivizi, in vederea unor generalizari.

Unitatile de analiza pot fi persoane(profesori/institutori, elevi) grupuri, clase de elevi, organizatii scolare, zone, institutii.

Ancheta presupune culegerea de date sau informatii despre entitatile sociale cuprinse intr-un esantion pe baza chestionarii orale si/sau scrise, in vederea identificarii de distributii statistice si interrelatii (asocieri, covariatii, raporturi functionale sau cauzale etc.) intre indicatori sau variabilele care corespund unui model teoretic si pentru extrapolarea concluziilor de la nivelul esantionului la cel al populatiei de referinta(L.Vlasceanu, 1986, p.145).

Ancheta incepe prin a delimita domeniul asupra caruia se cauta informatii, pentru a-l putea descrie sau pentru a putea verifica ipotezele cercetarii.Se stabilesc intrebarile factuale si/sau de opinie si esantionul de subiecti. Esantionarea se poate opera in functie de mai multe tehnici. Datele brute obtinute sunt apoi analizate si interpretate. Importante sunt concluziile, generalizarile. Intrebarile pot fi inchise, cu raspunsuri precodificate sau deschise, cu raspuns liber.

Culegerea datelor presupune identificarea domeniului de referinta a populatiei de actori sociali si esantionarea.

*Esantionarea* este tehnica metodologica prin care devine posibila elaborarea de inferente despre populatia de actori sociali supusa analizei, prin investigatia unei parti a acesteia, definita prin procedee statistice adecvate. *Randomizarea* este o tehnica specifica de esantionare, cu referire la organizarea aleatoare a grupurilor(selectia sau alocarea subiectilor) si la repartizarea(manipularea) variabilelor in schema de experimentare. Exista : a) *randomizare simpla*("tragerea la sorti", metoda loteriei); b)*randomizare stratificata(*in care populatia este impartita pe "straturi", dupa unul sau mai multe criterii, pentru fiecare strat realizandu-se o esantionare aleatoare); c)*randomizare multistadiala(*selectia indirecta a indivizilor care formeaza esantionul prin intermediul selectiei grupurilor la care acestia apartin); d) *randomizare multifazica (*se alege initial un esantion de dimensiuni mari pe care se realizeaza unele faze ale cercetarii extensive, apoi din acesta se selecteaza un esantion pentru realizarea altor faze cu carcter mai intensiv s.a.m.d.)(Nunaly, 1967, apud I.Radu).

Ancheta prin *interviu* utilizeaza : a) *interviul liber* pe o tema generala; b)*interviul structurat*(protocol prestabilit); c)*interviul centrat* pe o problema particulara(cu lista-control); d) *panel,* interviuri repetate.

Se inregistreaza si se claseaza astfel opinii diverse despre diverse evenimente in campul social al educatiei, despre anumite fapte observate, despre comportamentul celorlalti in situatii educationale cu semnificatie sociala, despre sine si comportamentul interpersonal in grupurile socioeducationale etc.

Informatiile obtinute cu ajutorul interviului pot pune in valoare schimbari de atitudini sau efecte ale influentelor socioeducationale, pot evidentia credinte psihopedagogice ale cadrelor didactice ori reprezentarile lor sociale etc. De asemenea, poate fi evidentiata ordinea latenta a discursurilor despre educatie ori in situatii de invatare.

*Bancile de date* inregistreaza sistematic rezultatele a numeroase anchete si pot constituti o baza pentru identificarea tendintelor, a evolutiilor, pentru prognoze.

Sa nu uitam ca in cercetarea educationala, ponderea cea mai mare o au *cercetarile-actiune*, care asociaza analiza transformarii/ ameliorarii realitatii investigate, pentru optimizarea invatarii, pentru eficientizarea eforturilor instructionale ale profesorilor.

*Experimentul* implica realizarea intentionata a unor conditii si urmarirea rezultatelor. Locul central in structura logica a experimentului "il ocupa transformarea intentionata, intr-un anumit scop, a obiectelor si fenomenelor realitatii in obiecte de cercetare"(Tiberiu Nicola, 1973,p.7).

Experimentul izoleaza variabilele cu scopul de a urmari variatiile, dar puterea cercetatorului de a "crea" situatii educationale comporta in mod firesc limitari ce tin de deontologia profesiei. De aceea, se apeleaza de obicei la substitute cum ar fi *analiza prin simulare sau analiza multivariata.*

*Metoda simularii* presupune studiul comportamentului unui sistem pe un model experimental.

Managementul invatarii in scoala, organizarea fluxurilor scolare in raport cu cerintele de profesionalizare detectabile pe termen mediu si lung sunt numai doua dintre domeniile ce pot fi abordate din aceasta perspectiva. Organizarea invatarii scolare in perspectiva competentelor-cheie reprezinta, de asemenea, un domeniu de investigare.

Metoda comparativa are uneori caracteristicile unui experiment indirect si multe aspecte comune cu ceea ce se numeste *analiza cauzala.*Adeseori realitatea investigata este comparata cu un model teoretic ideal.

*Metoda de analiza empirica a raporturilor cauzale* are aplicatii in studiul factorilor sociali ce conditioneaza sau determina eficienta invatarii scolare, nivelul performantei scolare, optiunile in plan scolar si profesional, in domeniul curriculum-ului etc. Este atat o metoda de ordonare a datelor care rezulta din cercetari empirice cat si o metoda de constructie teoretica.

*Abordarea calitativa* presupune descrierea cazurilor particulare de institutii, situatii socioeducative, indivizi si grupuri in interactiune in cadrul desfasurarii proceselor educative. Se analizeaza astfel un numar de date, interviuri, marturii, documente in scopul:

- formularii unor probleme;
- emiterii de ipoteze;
- elaborarii unor clasificari si/sau tipologii.

Se poate utiliza si "istoria vietii" unor « olimpici », a unor mari profesori, din perioade cheie ale evolutiei educatiei nationale, metoda biografica aducand nuantari necesare procesului de investigare.

Cursul nostru abordeaza invatarea prin raportarea ei la lumea scolii, la conditiile, constrangerile si disponibilitatile create de educatia formala si, intr-o oarecare masura, de educatia nonformala, in principal activitatile extracurriculare. Prin urmare, vom aborda invatarea in relatie cu principalele noțiuni cu care se operează în teoria instruirii: *instruire, predare, învățare, evaluare, comunicare educațională/didactică, situație de instruire/invatare, strategie de invatare si strategie de instruire, cultura invatarii, metode interactive de invatare, invatare autoorganizata, autonoma, stil de invatare, stil de instruire/predare,invatare interactiva, invatare creativa,invatare prin cooperare, invatare prin rezolvare de probleme, invatare permanenta, dificultati de invatare etc.*

Cultura învăţării semnifică „o reprezentare pozitivă despre învăţare asociată cu sistemul de formare profesională, aflată în interrelaţie cu fenomenele sociale” (Directoratul pentru Educaţie şi Cultură, Bruxelles, 2003 ).

INVATAREA :

- un produs cantitativ şi calitativ al cunoaşterii sistematice, formale şi nonformale ;
- un proces de achiziţie de fapte, abilităţi şi metode care pot fi utilizate potrivit necesităţilor şi contextelor ;
- activitate de realizare a unor seturi noi de semnificaţii şi sensuri ;
- capacitate superioară de înţelegere, interpretare şi reinterpretare a realităţii percepute şi procesate în moduri care variază cu personalitatea actorului care învaţă
- comportament produs si/sau proces

STILUL DE INVATARE

o matrice specifică şi preferenţială de tratare/procesare/prelucrare a sarcinilor de învăţare, prin care punem în mişcare strategiile, adaptându-le la cerinţele unui mediu nou creat

(dupa I.Neacsu, 2006)

**TEMA DE LUCRU**

- ***METODA TRIERII ASERTIUNILOR SAU DEFINITIILOR***

***Aspecte ale definirii notiunilor si problema "conceptiilor":***

***-triere individuala a asertiunilor: 1-2 considerate foarte importante-total acord;***

***1-2 considerate importante, partial de acord;***

***1-2 considerate partial neimportante, partial dezacord;***

***1-2 considerate neimportante, total dezacord***

***restul neutre***

***A INVATA INSEAMNA:***

- ***a crea obisnuinte( W.James);***
- ***a schimba semnificatia pe care o dam propriei experiente(Chevrier s.a.)***
- ***a se comporta( B.F. Skinner);***
- ***a actiona( P.L.Galperin, A.N.Leontiev);***
- ***a se adapta( E.Durkheim);***
- ***a anticipa si a interioriza(P.L.Galperin);***
- ***a reusi si a intelege(J.Piaget);***
- ***a constientiza(J.Bruner);***
- ***a interactiona cu ceilalti, cu mediul inconjurator, cu profesorul( L.Allal);etc.***
- ***a-ti insusi procese mentale superioare(B.S.Bloom);***
- ***a-ti insusi procese cognitive(J.Bruner);***
- ***a-ti insusi scheme sau structuri cognitive(J.Piaget);***
- ***a-ti insusi concepte(L.S.Vigotski);***
- ***a-ti insusi forme(W.Kohler);***
- ***a-ti insusi/forma reprezentari(G.Bachelard);***
- ***a-ti insusi conexiuni, a face conexiuni(G.Tiberghien);***
- ***a-ti insusi cunostinte relationale(retele conceptuale) si cunostinte procedurale(scheme de actiune)( J.F.Richard).***
- ***a asculta de reguli;***
- ***a merge la scoala;***
- ***a fi incadrat intr-un sistem de influente organizate;***
- ***a te lasa condus de un adult mai varstnic si mai intelept;***
- ***a explora medii.***

**Principii/legităţi şi mecanisme funcţionale ale invatarii**

- legităţi :

(1) Legea motivaţiei – reflectă acţiunea generatoare de energie, de susţinere a tempoului învăţării prin resurse/impulsori externi şi/sau interni, de selecţie a priorităţilor, de raţionalizare a eforturilor şi timpului alocate, de depăşire a obstacolelor, barierelor, frustrărilor, insatisfacţiei şi dependenţelor, de facilitare a internalizării valorilor învăţării academice.

(2) Legea conexiunii inverse - asigură regularitatea şi puterea de acţiune a feedbackului, consistenţa reprezentărilor corecte/imaginilor de referinţă, calitatea realizării progreselor, a reuşitei versus nerealizărilor, eşecurilor şi erorilor, configurând, pe cale de consecinţă, soluţii, intervenţii, corectări, ameliorări.
(3) Legea repetiţiei – explicativă pentru logica, frecvenţa, tipul şi natura exerciţiilor dereluare/reiterare a învăţării, a activării mecanismelor de tip „linii de nivel K" (K.Haase şi M. Minsky, 1998), specifice: a) proceselor mnezice de bază, intermediare şi de nivel înalt ; b) episodice/pe termen scurt, mediu şi lung ; c) topologice, semantice, numerice, spaţiale, temporale etc.
(4) Legea transferului – aplicabilă şi explicativă pentru crearea mobilităţii pozitive(specifice versus nespecifice, orizontale vs. verticale), a calităţii învăţării transformative sau a celei accelerate (Ross şi Nicholl, 1991; Randall, 1996;Silberman, 1998).
**Mecanismele neuropsihologice** esenţiale sunt:
- funcţionalitatea potenţialului relativ asimetric, dar foarte plastic al circuitelor neuronale complexe prezente în cele două emisfere cerebrale, ale căror specializări sunt cunoscute, descrise, experimentate (v. Neacşu, 1990) ;
- starea de veghe sau de conştiinţă clară ;
- starea de orientare – investigare, receptiv-selectivă şi adaptativ-diferenţială ;
- funcţionalitatea structurilor integrative perceptiv-cognitive, de reprezentare şi imaginare, mnezice, de gândire, de limbaj, deliberativ-decizionale, atenţionale, operatorii ş.a. ;
- starea afectogenă şi emoţională, înscrisă în parametrii normali ;
- starea motivaţională şi balanţa energetică specifică ;
- calitatea voinţei implicate în disciplină, efort, autocontrol al Eului ;
- capacitatea comunicativă referenţială/criterială.

(Dupa I. NEACSU, 2006)

*Instruire, instrucție* provin de la latinescul *instructio* care înseamnă "aranjare", "construire", "a învăța pe cineva ceva", *învățare sub îndrumare.* Concept fundamental în știința de sinteză a educației (pedagogia), instrucția reprezintă o categorie pedagogică în corelație cu *educația* (înțeleasă în principal ca formare-dezvoltare a personalității umane) prin care se realizează *procesul de învățământ.*

*Instrucția* presupune în principal transmiterea de cunoștințe, informarea, învățătura. Este o activitate specifică desfăşurată în cadrul procesului de învățământ, în conformitate cu obiectivele pedagogice stabilite şi la nivelul corelației structural-funcționale profesor (institutor) - elev.

Noțiunile de instruire şi educație nu sunt sinonime, dar nici opuse. *Instruire* este un concept cu sfera mai restrânsă în raport cu noțiunea de *educație,* deoarece instruirea vizează în special latura cognitivă, dimensiunea intelectuală a educației. Educația are şi alte dimensiuni: morală şi civică, socială, tehnologică, estetică, fizică etc.

Instruirea produce invatare. In opinia profesorului I.Neacsu instruirea reprezintă "acea zona în care învățarea şi predarea se întâlnesc în mod planificat şi conştient" (I. Neacşu, 1999, pag. 151).

Acelasi autor precizeaza ca "instruirea apare ca un aspect formal al activității educaționale plasate într-o instituție de tip şcolar" (idem, pag.151).

*Sistemul de valori* care ghidează în prezent educația/instrucția şcolară scot în prim plan *paradigma socioculturală existențială, cea care presupune centrarea societății pe subiect şi*

*focalizează atenţia asupra dinamicii interne a personalităţii copilului, pe cultivarea credinţelor şi, complementar educaţiei cognitive realizate în şcoală, axarea pe dimensiunea afectiv-atitudinală a formării/structurării personalităţii umane. În plan educativ, corespondentul acestei paradigme ce caracterizează postmodernismul, este paradigma umanistă. Noua paradigma a invatarii este, in acest context, centrarea pe elev. O educatie centrata pe elev, pe cel care invata.*

*Învăţarea şcolară* este definită ca o "activitate cu valoare psihologică şi pedagogică, condusă şi evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însuşirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucţia, fixarea şi reproducerea conştientă, progresivă, voluntară şi relativ interdependentă a cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor şi atitudinilor "(I. Neacşu, 1999, p. 24).

M. Zlate( 1987) si I. Neacşu(1999) apreciaza ca invatarea scolara: este desfăşurată în cadru instituţionalizat, de către agenţi umani, în condiţii concrete, cu o relaţionare pe verticală şi pe orizontală; este un proces dirijat din exterior, ce tinde să devină autodirijat; este un demers conştient, organizat după o concepţie clară (planuri, programe), având finalităţi şi o desfăşurare secvenţială, graduală; are caracter formativ şi informativ; depinde de motivaţie; are resurse, conţinut, modalităţi de organizare (prin strategii, metode, procedee, tehnici) specifice, necesită timp (alocat, necesar, planificat, consumat), respectă norme psihopedagogice, utilizează criterii de evaluare şi posibilităţi de feedback şi feedbefore.

PROFESORUL este vazut, din perspectiva paradigmei centrate pe elev, ca *proiectant*, *tutore*, *manager*, *organizator*, *gestionar* al experienţelor de formare, *mediator*, *partener*, *facilitator* al învăţării şi autoformării, *consilier* în problemele de învăţare.

ENUNTURI ASUPRA INVATARII DESPRINSE DIN CERCETARI PEDAGOGICE

http://cis01.central.ucv.ro/csv/curs/tc/c7.html

1. Invatarea este orientata de scop
2.Invatarea inseamna legarea noilor informatii de cunostintele anterioare
3. Invatarea inseamna oganizarea informatiilor
4.Invatarea inseamna insusirea unui repertoriu de strategii cognitive si metacognitive.
5.Invatarea este influentata de dezvoltare.
6. Invatarea se produce în faze si este nelimitata

(dupa M .Capraru)

De-a lungul timpului noţiunea de instruire a dobândit mai multe înţelesuri. Le prezentăm într-o succintă enumerare:

- *dirijare* a *învăţării*, *învăţare planificată*, *învăţare condusă* prin acţiuni impuse dinafară elevului. Acesta este în principal sensul învăţării algoritmice, programate, conduse riguros de profesor sau institutor;
- proces de formare a structurilor mentale, a structurilor operaţionale şi de dezvoltare a capacităţilor intelectuale, pe temeiul acţiunii proprii a elevului;
- *învăţare bazată pe procesarea informaţiilor* şi *construcţia intelectuală*;
- *organizarea* de către profesor/institutor a *condiţiilor învăţării*, a mediului şcolar specific, capabil să stimuleze dezvoltarea personală continuă;
- proces de construcţie a cunoaşterii prin interacţiune şi schimb de experienţă cu alţii (*interînvăţare*);
- constructie planificata a dezvoltarii intelectuale.

După cum se poate constata, definiţiile înregistrează drumul parcurs de la controlul strict al învăţării de către cel ce instruieşte la libertatea celui/celor instruiţi, în sensul unei pedagogii a libertăţii, a împlinirii umane prin educaţie.

Pentru Pantelimon Golu, invatarea este : «un proces evolutiv, de esenţă informativ- formativă, constând în dobândirea (recepţionarea, stocarea, valorizarea internă) de către fiinţa vie - într-o manieră activă, explorativă - a experienţei de viaţă şi, pe această bază, în modificarea selectivă şi sistematică a conduitei, în ameliorarea şi perfecţionarea ei controlată şi continuă sub influenţa acţiunilor variabile ale mediului ambiant (P. Golu, 1987, p. 71).

O noua definire a invatarii a adus in prim plan formulari ca cea care urmeaza : invararea este proces individual care presupune participarea persoanei la construcţia şi deconstrucţia, destructurarea şi restructurarea, integrarea şi reintegrarea de structuri cognitive şi operaţionale. Sa retinem ca:

- **Invatarea umana se construieste**.

  Pentru elev, descrierea educationala a *constructivismului(teorie a cunoasterii, teorie a stiintei si a modelelor de interpretare)* are intelesul de conexiune intima cu experienta. El confrunta permanent intelegerea cunostintelor predate cu *modelul mental* pe care si l-a construit deja,cu reprezentarile pe care le-a dobandit prin experienta, cu structurile cognitive bazate pe aceste experiente. Pentru c*a invatarea sa capete sens, elevul isi organizeaza activ noile informatii in cadrele oferite de modelul sau mental. Conexiunile sunt deschise in raport cu viitoarea experienta de invatare/cunoastere***.**

*Dintr-o perspectiva constructivista, profesorul va solicita elevul sa puna intrebari cu caracter deschis si-l va sprijini sa-si identifice cat mai exact notiunile/conceptele anterioare. Elevul se va implica in utilizarea si compararea diverselor surse de informatii, in reflectie si analiza, in dezbaterea si (re)formularea ideilor/descoperirilor. Vor fi puse in discutie cauze si consecinte, se vor utiliza resursele locale si invatarea va fi extinsa dincolo de cadrul formal, scolar*

In mediul scolar, invatarea este mai aproape de notiunea de instruire sau de proces de invatamant.

**Reţineţi !**

*Procesul de învăţământ* constituie cadrul organizatoric şi instituţional de desfăşurare a instruirii:

- *activitate de învăţare sistematică, cu o normativitate particulară;*
- transformare progresivă a elevului, a personalităţii acestuia, în baza unei succesiuni dirijate de situaţii de instruire elaborate de profesor/institutor.
- proces orientat care vehiculează conţinuturi specifice, utilizează strategii, respectă norme, evidenţiază relaţii pedagogice, sprijina constructia cunoasterii si a invatarii la elev etc.

*Teoria instruirii reprezintă studiul sistematic al procesului de învăţământ, a posibilităţilor de optimizare a caracteristicilor şi de ameliorare a componentelor acestuia şi a relaţiilor dintre ele. Procesul de învăţământ este analizat ca o entitate cu proprietăţi şi funcţii proprii, cu o calitate distinctă.*

*Componentele fundamentale ale procesului de învățământ sunt predarea-învățarea-evaluarea, care împreună alcătuiesc o totalitate, o unitate organică. Ele sunt procese co-evolutive, complementare.*

*Teoria instruirii realizează atât analiza procesual-dinamică a relațiilor de reciprocitate între predare-învățare-evaluare, cât şi a dimensiunilor procesului de învățământ (spațio-temporalitate, evoluție, morfologie) ori a modului specific în care se construiesc situațiile de instruire.*

- În maniera clasică *predarea* se defineşte drept transmitere de cunoştințe, informare a elevilor în mod sistematic şi planificat. În teoria instruirii moderne ea este interpretată mai ales ca provocare a unor schimbări comportamentale şi de personalitate a elevului. Aceste schimbări sunt facilitate de selectarea, ordonarea şi adecvarea conținutului de transmis la particularitățile elevilor şi ale clasei, de organizarea condițiilor învățării, de controlul efectuat de profesor/institutor. Este un proces prescriptiv, secvențial, care induce învățarea.

  Poate fi abordată şi ca *ofertă de experiențe de învățare (care prin planificare devin situații de instruire)* ori ca *management al instruirii (gestiunea resurselor psihologice, materiale, temporale, conducerea/orientarea învățării etc.)*.

- Complementar, *învățarea* se defineşte ca orice schimbare, modificare în comportamentul elevului, condiționată de o experiență organizată pedagogic, teoretică şi practică. Poate fi privită ca ansamblu de produse, rezultate ale elevului (*învățarea ca produs*), succesiune de operații, acțiuni, stări, evenimente interne (*învățarea ca proces*), cunoaştere activă (*angajare*, participare a elevului), *funcție de diverşi factori* (condiții).

  *În cadrul procesului de învățământ se învață:*

  1. *pe baza cuvântului şi simbolurilor verbale (model logocentric, axat pe expunerea profesorului şi învățarea receptiv-reproductivă);*
  2. *bazat pe experiență (model empiriocentric);*
  3. *prin intermediul grupului şi al interacțiunii în grup (model sociocentric, învățare prin cooperare);*
  4. *respectându-se strict particularitățile individuale, ritmul de lucru şi nivelul atins de fiecare (model psihocentric, axat pe personalitatea elevului, pe diferențierea şi individualizarea instruirii, pe constructia cunoasterii).*

- Instrument de reglare (reglare interactivă), presupunând transformarea procesului de învățământ într-un demers în spirală, *evaluarea invatarii* poate fi definită ca un proces circular, activ şi dinamic de perfecționare a instruirii şi a relației pedagogice. Ea presupune adaptarea reciprocă şi adecvarea mijloacelor/strategiilor la situația de instruire, la particularitățile celor evaluați, la context etc.

  Aşa numita *evaluare complexă* se desfăşoară după modelul evaluării calitative (calitatea este un *construct*) şi presupune nu numai *măsurare* ori numai *apreciere*, ci şi *interpretarea* datelor colectate, *decizia* ameliorativă, *anticiparea* efectelor. Ea poate oferi date despre evoluția probabilă a unui *sistem*: elev, profesor, instituție şcolară, sistem de învățământ.

  Evaluarea nu se realizează pentru a proba, pentru a nota, pentru a fixa o performanță anume, o stare de fapt, ci pentru a îmbunătăți, pentru a *ameliora*. Distincția care se face între control şi evaluare nu acoperă numai două categorii diferite de practici. Ea delimitează de fapt două universuri diferite, dar complementar necesare. Evaluarea *reglează* procesul de învățământ prin aprecierea rezultatelor, dar şi prin anticiparea evoluției elevului, a desfăşurării actului predării-învățării.

  Revenind la noțiunea de *predare*, facem precizarea că pentru mulți autori ea înseamnă *comunicare pedagogică, programare didactică, tehnologia elaborării lecției, evaluare* (vezi Dan Potolea, 1989*)*.

  *Comunicarea* educațională sau *pedagogică* poate fi definită ca o comunicare care mijloceşte realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile sau partenerii implicați (L. Iacob, 1999).

- În acest context, *comunicarea didactică* se defineşte drept o comunicare instrumentală care determină sau declanşează schimbări în comportamentul şi gândirea elevilor. Este un tip de comunicare care se adaptează particularităților receptorului elev şi susține un proces sistematic de învățare.
-

DELIMITARI CONCEPTUALE

Strategiile de instruire ca interacțiuni între strategiile de predare şi cele de învățare reprezintă moduri integrative de abordare şi acțiune, structuri procedurale, combinare de metode, mijloace, forme de organizare (I. Cerghit, 2002).

Strategiile de învățare sunt definite (apud V. Negovan, 2003, pag. 48-49) ca:
-planuri generale de abordare a sarcinilor de învățare (S. Derry, 1989);
-o suită de operații de sesizare a datelor şi de tratare a acestora.
Strategia conține: instrumentarul învățării, demersul învățării, gradul de coordonare sau directivitate a învățării, inserția socio-afectivă, gestionarea timpului (Ph. Meirieu, 1993).

Metodele de instruire se referă atât la metodele de predare, cât şi la metodele de învățare.
Metode de predare ale profesorului pot fi convertite de către elevi, studenți, adulți în metode de învățare, metodele de predare induc şi învățarea, însă există şi metode de învățare propriu-zise.

Metodele de învățare (după P. Mureşan, 1990, pag. 99-122) sunt:

- metoda învățării sintetice (cu următoarele etape: lectura sintetică, lectura analitică, lectura analitică-sintetică şi evaluativă sau de consemnare, repetarea pe bază de recunoaştere, repetarea pe bază de reproducere);
- metoda învățării analitice sau secvențiale (cu etape de: fragmentare a materialului în unități logice, aplicare a metodei învățării sintetice);
- metoda învățării progresive cu repetări recurente;
- metoda RICAR (răsfoire, întrebări, citire, amintire, revedere).

Dintre metodele de învățamant, ca metode de învățare sunt utilizate următoarele metode pentru fixarea şi consolidarea cunoşințelor şi pentru formarea priceperilor şi deprinderilor:
-repetarea (actualizarea cunoştințelor anterioare pentru fixarea, consolidarea, aprofundarea şi sistematizarea lor);
-exercițiul (executarea repetată, conştientă şi sistematică a unor acțiuni, operații sau procedee în scopul transformării lor în deprinderi);
-conversația de fixare;
-executarea unor lucrări (de laborator, aplicative).
R. Dunn şi K. Dunn (1992, apud S. E. Bernat, 2002) au fost preocupati de studiul corelatiei dintre cunoaşterea de către profesor a stilurilor de învățare ale celor care invata şi îmbunătățirea rezultatelor acestora din urmă. Precizam ca „Stilurile de învățare sunt strâns legate de stilurile cognitive, sunt influențate, dar nu se confundă cu acestea. Aşadar, stilurile de învățare depind de modurile de gândire (mai precis, de specializarea

emisferică: emisfera stângă având o dominantă logico-verbală, iar emisfera dreaptă- o dominantă imagistică). În acelaşi timp, stilul de învățare depinde de modul de acțiune pe care îl solicită profesorul şi de modul de organizare a educației" (I. Neacşu, 1999).

Orientari teoretice recente, cum sunt *teoriile cognitiviste (J. Piaget) şi cele constructiviste ( L. S. Vâgotski, H. Siebert )* au adus schimbarea concepției despre rolul profesorului în conducerea învățării, elevii fiind consideraţi constructorii propriei cunoaşteri, accentul pe învățarea autonomă, autodirijata. Învățarea autodirecționată este un proces social, interactiv, contextual, constructiv, autoreglat şi reflectiv (bazat pe reflecții personale) considera P.R.J.Simons( 2000).

Informația vehiculată şcolar - în procesul de instruire realizat în şcoală - trebuie să fie accesibilă, structurată, validată ştiințific, adaptată la obiective, pertinentă în raport cu secvențele lecției/ activității. Alte cerințe vizează nevoia de originalitate, capacitatea de a stimula creativitatea, atât a elevului, cât şi a profesorului. În învățământ, redundanța informației este inerentă, tolerată (la limita pragului de acceptare).

Având ca obiect de studiu organizarea şi/sau dirijarea învățării, orientarea ei spre scopuri eficiente şi explicite, în temeiul unor postulate, o *teorie a instruirii* defineşte "nu numai modul cum elevii cunosc o anumită materie, ci şi cum o învață", precizând natura proceselor de formare şi asimilare a noțiunilor, de structurare a cadrelor mentale. O teorie a instruirii "deduce din cunoaşterea psihologică a proceselor de educație intelectuală măsurile cele mai apte de a le provoca" (H. Aebli, 1973, p. 11-12), explică *ce* şi *cum* să se facă în *predare* şi în *învățare*. Mai precis, presupune orientarea dirijată a celui care învață în direcția obiectivelor prin organizarea adecvată a situației de învățare, controlul extern al mecanismelor de învățare, prin sarcini de lucru, vizând producerea unor efecte ameliorative.

Problemele învățării sunt deci strâns legate de cele ale instruirii şi ale dezvoltării. "Singurul lucru cu totul caracteristic care se poate spune despre ființele omeneşti este că ele învață. Învățatul este atât de profund înrădăcinat în om, încât a devenit aproape involuntar, ... specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare, ... iar educația, invenție a omului, îl face pe cel ce învață să depăşească simpla învățare" scrie autorul *teoriei genetic-cognitive şi structurale a învățării - Jerome Bruner* (*Pentru o teorie a instruirii,* 1970, p. 133). Pentru acelaşi autor, *o teorie a instruirii*, spre deosebire de teoriile învățării şi teoriile dezvoltării care sunt descriptive, *trebuie să fie prescriptivă şi normativă*

La acest început de secol, când învățarea asistată de ordinator, inteligența artificială şi apariția materialelor care «învață», schimbându-se după solicitări, ne determină să privim cu alți ochi problema învățării, *învățarea umană* rămâne încă un câmp de cercetare ce cunoaşte variațiuni infinite. În afara învățării formale, realizate de obicei în instituția şcolară, există învățare prin experiență, învățare implicită, învățare spontană, intuitivă, întâmplătoare şi învățare autodirijată. Învățarea are mai multe dimensiuni: o dimensiune semantică, alta operativă, socială, reflexivă, interactivă, psiho-afectivă.

Problematica învățării umane este atât de complexă şi cunoaşte abordări atât de nuanțate încât, copleşiți de pluralitatea acestora, de diversitatea şi multiplicitatea punctelor de vedere, unii specialişti apreciază că învățarea umană ar fi o realitate strict individuală, inaccesibilă studiului, deoarece s-ar produce în forme unice, în funcție de individualitatea fiecăruia.

SINTEZA

Învățarea reprezintă o activitate umană fundamentală, un proces care însoțeşte viața oricărei ființe. Învățarea sprijină interacțiunea cu mediul, reduce nesiguranța comportamentului şi asigură adaptarea pe baza perfecționării progresive a organizărilor comportamentale. Pe de altă parte, se poate afirma că se vehiculează în lumea specialiştilor o nouă înțelegere a cauzalității interacțiunii

sociale în cadrul învățării, ca fiind *circulară şi progresând în spirală. Între învățare şi dezvoltare se instituie forme de feed-back dinamic, în dublu sens. Învățarea propune o dialectică a interiorității şi exteriorității cu sens spiralic. Prin interacțiune, subiectul asimilează şi monitorizează noi tipuri de coordonări şi sisteme de organizare a acțiunii asupra realului, iar acestea îi permit să participe la interacțiuni sociale tot mai elaborate, care, la rândul lor, se transformă în sursă de dezvoltare*

I*nvățarea şcolară*, ca variantă a învățării, se defineşte ca fiind *construire*, elaborare *de sensuri*, asimilare de cunoştințe, schimbare (transformare) intenționată, pozitivă şi pe termen lung a comportamentului elevului, a personalității acestuia. Învățarea şcolară este condiționată de o trăire a unei experiențe organizate, saturată de semnificații pedagogice, experiență de tip teoretic şi practic, în acelaşi timp, modificările putându-se constata în plan cognitiv, afectiv-atitudinal, acțional. Învățarea şcolară este instituționalizată, direcționată de societate prin politici educaționale, formulări de finalități şi obiective, sistem de evaluare şi promovare etc. Este o învățare predominant cognitivă şi atitudinală, învățare de simboluri, condensată în concepte dar şi în posibilitatea de a acționa în diferite situații, presupune o motivație specifică şi este influențată de factorii de grup (grup socio-educațional). *Secvențialitatea*, *gradualitatea* şi *caracterul relațional (dimensiunea interacțională)* sunt invocate în mod obişnuit drept caracteristici ce definesc învățarea şcolară. Ea poate fi interpretată atât ca proces, cât şi ca produs sau ca funcție de anumite condiții, interne şi externe.

Formarea noțiunilor este considerată *modulul central al instruirii.*

Învățarea şcolară realizează un transfer de cunoştințe şi experiență de la adultul cultivat şi specializat (profesorul/ institutorul) la elev; este o cunoaştere articulată, formalizată, în care raportul cu lumea nu este direct, ci *mediat*, o învățare care pune în evidență mai ales dimensiunea sa reprezentativă - conceptuală - *semiotică*, pe cea *reflexivă* (învățarea şcolară stimulează activitatea metacognitivă, metacunoaşterea) şi *interactivă*. *Metacogniția* presupune monitorizare şi reglare/control permanent al proceselor de învățare, iar *strategiile metacognitive* vizează, de pildă, planificarea timpului de învățare, dozarea efortului şi a concentrării, evaluarea propriului progres şi predicția reuşită a propriei performanțe, conştientizarea propriilor limite şi a propriului potențial, modificările operate în strategiile de lucru etc.

*Constructivismul* contemporan abordează dezvoltarea cognitivă a elevilor la nivelul *medierii* realizate de educatorul profesionist, care structurează mediul pentru ca cel care învață să aibă acces la sensuri, la reflecție.

"Înțeleasă ca produs, învățarea ne apare ca un ansamblu de rezultate (cantitative şi calitative), exprimate în termeni de noi cunoştințe, noțiuni, idei, norme, priceperi, deprinderi, obişnuințe, modalități de gândire, de expresie şi de acțiune, atitudini, comportamente etc. Se învață nu numai cunoştințe şi deprinderi intelectuale sau practice, ci şi dorințe, interese, sentimente ş.a.m.d." (ibidem).

Cea mai productivă pare să fie învățarea "*intensiv-participativă*", învățare care implică "o zonă de activizare optimă, fuziune între activismul intern şi cel extern, terenul cel mai productiv al învățării" (N. Oprescu, 1989). Se poate vorbi de progresia ascendentă, în spirală, a învățării, ea are un caracter ciclic, se regenerează.

*Situația de învățare este definibilă atât prin: a) condiții interne (mecanisme de învățare, motive, interese, aptitudini generale şi specifice) cât şi prin b) condiții externe (combinații de metode, materiale, mijloace de învățământ, strategii didactice etc.).*

Până la această dată, din contribuțiile dinafara spațiului psihopedagogic românesc ni se par a fi mai consistente, ca teorii consacrate ale instruirii: teoria lui D. P. Ausubel şi a colab. săi şi cea a lui J. Bruner. Să amintim, de asemenea, că în literatura psihopedagogică românească *teoria*

*învățării eficiente* (în viziunea specialiştilor români I. Jinga şi I. Negreț-Dobridor), promovarea modelului *învățării depline de către V. Bunescu* şi susținerea ideii de *învățare creativă* realizată atât de M. Malita, cât şi de Nicolae Oprescu reprezintă importate contribuții la descifrarea mecanismelor şi procesualității învățării şcolare. Semnificative sunt şi contribuțiile lui I. Radu, M. Ionescu şi Mircea Miclea (dintr-o perspectivă cognitivistă), ca şi noua paradigmă a învățării, cea axată pe socioconstrucția structurilor intelectuale în câmp pedagogic deschis (vezi A. Neculau şi colab., din perspectiva psihologiei sociale genetice).

În ceea ce priveşte *componentele fundamentale ale procesului de instruire*, paradigmele predării în prezentarea realizată de Ioan Neacşu în lucrarea *Instruire şi învățare* (1999) reprezintă *una dintre cele mai consistente contribuții româneşti în domeniul teoriei instruirii* (vezi bibliografia).

Să mai precizăm că autori ca R. Stenberg (*teoria triarhică a inteligenței,* 1985, 1988), M. Solner (1986) ori psihologul român M. Miclea (1994) disting cel puțin trei nivele de organizare a achizițiilor cognitive:

- *nivelul componențial;*
- *nivelul metacomponențial;*
- *nivelul paradigmatic* sau normativ.

"Nivelul componențial cuprinde cunoştințe şi operații intelectuale sau motorii distincte asemenea cărămizilor unei construcții. Nivelul metacomponențial cuprinde metode şi strategii de însuşire şi aplicare (utilizare) a cunoştințelor ... [iar] nivelul paradigmatic se referă la formarea aptitudinilor de investigare, la cultivarea spiritului ştiințific, la însuşirea demersului cognitiv şi experimental propriu unui domeniu sau altul al ştiinței" (M. Ionescu, I. Radu, 2001, p. 61-62).

*Învățarea* presupune o relație de construcție reciprocă subiect (care învață) – obiect (de învățat), o permanentă *construcție şi reconstrucție de sensuri în relația interactivă educator-educat. Cunoştințele se construiesc şi se transformă în timpul interacțiunii subiectului cu mediul său social, în cazul nostru cu mediul şcolar. "Păzirea" vechilor sensuri este înlocuită de "descoperirea" de sensuri şi semnificații, capabile să sprijine la elevi ordonări proprii, active şi dinamice, ale materialului de învățat. Este un tip de învățare creativă, care cultivă autonomia intelectuală (prin încurajarea alegerii în materie de conținut al învățării şi chiar la nivel de metodologie), flexibilitatea mentală şi co-participarea elevului la elaborarea curriculum-ului. Învățarea este influențată atât de factori sociali cât şi de factori psiho-afectivi.*

***"Învățarea este construirea de cunoştințe ca proces-produs dinamic inserat într-un subiect care se formează progresiv, în timp ce-şi construieşte lumea (de obiecte şi de subiecte) în cursul interacțiunilor semnificative cu mediul" (M. Linard, 1994).***

*Să precizăm că o cunoştință este o informație însuşită de către subiectul elev şi că ea devine învățătură atunci când poate fi exprimată de subiect, când poate fi obiectivată într-un discurs (J. M. Monteil, 1985) .*

*Să reținem că învățarea materiilor complexe este mai eficientă când se desfăşoară sub forma unui proces intenționat de construire a sensului din informații şi experiențe.*

Se încurajează astfel dezvoltarea gândirii creative şi critice, iar celui care invata i se solicita sa demonstreze capacitatea de autogestionare a procesului de invatare.

In societatea cunoasterii, volumul urias de informatii la care putem avea acces exclude de la sine idealul enciclopedic al cunoaşterii şi determină orientarea spre obiective formative, în primul rând.

Stabilirea standardelor de performanţă, pe baza consensului specialistilor si a decidentilor in invatamant presupune elaborarea unor seturi de probe de evaluare, în cadrul unui sistem de evaluare şi certificare a pregătirii, care să conducă, în timp, la creşterea mobilităţii, flexibilităţii şi productivităţii resursei umane.

Programele şcolare considerate învechite, necorespunzătoare, sunt supuse periodic unui proces de descongestionare, de înnoire şi actualizare a datelor ştiinţifice pe care le înglobează.

Consiliul Naţional de Curriculum şi Comisiile naţionale pe discipline au operat şi operează schimbările necesare, la nivelul fiecăreia dintre noile programe şcolare.

*Reforma curriculară* presupune şi schimbări semnificative în pregătirea profesorilor (formarea formatorilor), a educatorilor în general. Ei trebuie să devină cu adevărat proiectanţi, organizatori şi chiar conceptori de curriculum printr-o acţiune concertată a universităţilor, caselor personalului didactic, a centrelor de pregătire pentru personalul din învăţământul profesional, în cadrul formării continue a educatorilor. Sunt implicate şi alte structuri acreditate de Ministerul Educaţiei Naţionale, cum ar fi asociaţiile profesionale, firme private de consultanţă etc.

## Condiţiile interne şi externe ale învăţării şcolare. Motivaţia învăţării

Factorii de care depinde învăţarea pot fi împărţiţi în două categorii: factori interni şi factori externi.

Condiţiile sau factorii externi sunt, apreciază specialiştii:

a) *factori biologici, condiţii biofizice*, în categoria acestora intrând: vârsta, sexul, starea de sănătate, dezvoltarea mecanismelor neurodinamice ale învăţării, somnul şi bioritmul intelectual etc..

b) *factori psihologici, condiţii psihoindividuale (factori cognitivi şi noncognitivi)*, cu referire la procesele psihice, cognitive, afective, volitive, caracteristicile dezvoltării atenţiei şi capacităţii de comunicare, motivaţia şi gradul ei de intensitate, prezenţa sau absenţa unor aptitudini, voinţa, stilul de învăţare şi cel cognitiv, interesele de cunoaştere şi cele profesionale, nivelul de cultură generală şi de specialitate etc.;

Între această categorie de variabile interne (a şi b), în principal cognitiv-motivaţionale şi o altă categorie de variabile, cele externe, în principal sociale şi contextual-situaţionale, se înregistrează o permanentă interacţiune.

Condiţiile externe ale învăţării, cele pe care le-am numit anterior variabile externe, sociale şi contextual-situaţionale sunt:

a) *factori pedagogici, socio-organizaţionali (ţinând de organizarea şcolară):* structurarea sistemului de cerinţe şi organizarea ofertei de informaţie, aspecte ale proceselor de comunicare-codificare a mesajului didactic, caracteristici ale clasei (rezultanta calitativă a conlucrării dintre elevi este denumită sintalitate), calitatea instruirii anterioare şi gradul de posesie a cunoştinţelor prevăzute de programă, la nivelul clasei cu care se lucrează sau la care ne raportăm, competenţa reală a profesorului, factorii săi de personalitate, angajarea sa în activitatea cu elevii, aspecte legate de logica didactică, care trebuie să fie cât mai apropiată de logica ştiinţei, factori la care putem adăuga pe aceia ce ţin de igiena clasei şi a şcolii, de atmosfera din şcoală, de colaborarea dintre profesorii clasei, elemente de ergonomie şcolară şi de timp;

b) *factorii sociali, culturali*, cu referire la factorii familiali, la mediul cultural din care provin părinţii, aspecte definitorii ale comunităţii locale, cartierul din care provin elevii, regimul alimentar, viaţa culturală a familiei (vizionări de spectacole, vizite la muzee etc.)

Motivaţia învăţării şcolare este considerată de cei mai mulţi specialişti drept unul dintre cei mai importanţi factori noncognitivi ai învăţării. *Motivaţia învăţării poate fi definită ca ansamblul mobilurilor care provoacă, întreţin şi orientează, susţin energetic şi declanşează activitatea de învăţare.*

În general, se consideră că factorii componenți ai motivației învățării sunt:

- aspirația spre un nivel de performanță ridicat, nevoia de competență;
- trebuința de cunoaştere, interesul pentru ceea ce învață, plăcerea şi «bucuria» învățării, «apetitul» pentru cunoaştere;
- dorința de a obține note mari, de a ocupa un loc anumit în ierarhia clasei;
- teama de eşec;
- aspirația spre un anumit statut profesional;
- ataşamentul față de un model real sau imaginar;
- dorința de a obține recompense materiale din partea părinților sau de a primi laude.

După sursa tensiunii motivaționale, există *motivație intrinsecă* (motivație ce-şi are sursa în înseşi sarcinile şi conținutul activității de învățare, consubstanțială actului de învățare, rămânând solidară cu el pe tot parcursul activității de învățare, făcând să coincidă scopul cu mobilul învățării) şi o *motivație extrinsecă* (în acest caz, activitatea de învățare este dinamizată de efecte şi factori externi, proceduri stimulative externe care țin de competiție, încurajări, laude, recompense, mustrări, pedepse etc.).

Motivația extrinsecă se bizuie mai mult pe *întărire*, conducând de cele mai multe ori la o asimilare formală, nesatisfăcătoare a cunoştințelor, cu efecte de scurtă durată în plan informațional şi aproape irelevantă în plan formativ. Motivația intrinsecă, care se cere a fi cultivată în învățământ, este condiția esențială a unui contact activ şi de lungă durată cu sursele de informare şi cunoaştere. Motivația intrinsecă este «motorul» care furnizează permanent energie celui care învață, se manifestă ca *interes cognitiv puternic*, *atitudine epistemică*, nevoie continuă de a fi cu informația «la zi», trebuință de orientare şi investigație. Este prototipul unei implicări active şi responsabile, cu adevărat de calitate, în procesul educațional. Înseamnă posibilitatea de a elabora şi conduce propriul proiect educativ, capacitatea de a opera cu *informații metacognitive,* de a controla şi evalua acțiunile realizate, de a lua noi decizii, găsirea unor automatisme pentru anumite răspunsuri etc. Permite continua ameliorare a activității mintale a celui care învață, construirea structurilor cognitive permanente, a *concepțiilor.*

Motivele învățării mai pot fi clasificate şi în funcție de alte criterii: există, prin urmare, *motive sociale şi personale, motive pozitive şi motive negative, nemijlocite şi de perspectivă, durabile ori episodice (nesemnificative pentru subsistemul motivațional al elevului respectiv, de scurtă durată) etc.*

Se apreciază că stările motivaționale prea intense, ca şi stările prea puțin conturate, cu niveluri scăzute de intensitate (motive prea puternice ori prea slabe) au un efect de interferență asupra performanțelor de învățare, mai ales în cazul în care au un caracter complex. Contează atât intensitatea energetică cât şi sensul valoric al factorului energizant. Când se trece dincolo de o anumită valoare şi se înregistrează o supramobilizare în plan afectiv, o supraactivizare se ajunge la stres, la degradarea activității interne, la epuizarea fondului energetic ori chiar la dereglări în plan comportamental.

Iată de ce *Legea Yerkes - Dodson, numită şi legea optimului motivațional* recomandă menținerea unei relații de proporționalitate între motivație şi activitate (cea de învățare, în cazul nostru), atunci când exigențele nu depăşesc anumite limite de solicitare a individului în plan intelectual, afectiv, motric etc. În cazul în care se întâmplă acest lucru (fenomene de subsolicitare sau de suprasolicitare), ar trebui să se caute modalități prin care să se asigure supramotivarea pentru sarcinile facile şi reducerea tensiunii prin submotivare, în cazurile de suprasolicitare, de dorință prea intensă de a reuşi. Raportul dintre creşterea dificultății sarcinii şi variația intensității motivației trebuie să fie invers pentru a se ajunge la performanța optimă.

De menționat că legea nu funcționează şi în cazul motivației intrinseci, deoarece ea păstrează permanent nivelul optim al intensității, prin autoreglare.

Efortul de a asigura drumul spre o asemenea situaţie fericită este complex şi de lungă durată, solicitând un arsenal metodologic capabil să producă interferenţa între activismul intern şi cel extern, un activism operaţional «saturat» de emoţii pozitive, intrinseci actelor cognitive. Elevul trebuie determinat să trăiască efectiv succesul, să ştie să se bucure de el şi să considere insatisfacţiile legate de nereuşite probleme ce pot fi depăşite printr-o implicare mai responsabilă în actul învăţării, nu un pretext pentru a abandona prea curând. Important este ca el să plece din şcoală cu o anumită atitudine faţă de învăţare, aceea de a dori să învețe în continuare.

## Tipuri de învăţare. Învăţarea cognitivă; formarea noţiunilor

«Până în prezent au fost studiate şi descrise numeroase forme sau tipuri de învăţare, fapt ce a generat o abundenţă de clasificări, operate însă după varii criterii», remarcă V. Oprescu (1996, p. 23).

După finalitate şi procesele psihice implicate, învăţarea poate fi: *senzorio-motorie, perceptivă, verbală sau categorială (intelectuală, cognitiv-mintală), de deprinderi, abilităţi, imaginativă, motivaţională, afectivă, voliţională, socială (concepţii, valori, stiluri, roluri).*

După conţinutul celor învăţate, există învăţare: *perceptivă (învăţăm să vedem, să auzim, să observăm), verbală (învăţăm să vorbim, să ne adaptăm la partener, împrejurare), conceptuală (învăţare de noţiuni, concepte, idei), învăţare motorie (învăţăm să executăm mişcări, operaţii, acţiuni).*

După modul de operare cu stimulii: *învăţare prin discriminare (diferenţiem un stimul de altul), prin repetare (aplicăm un stimul sau efectuăm o reacţie de mai multe ori), prin asociere (legăm un stimul de altul, o reacţie de alta), prin transfer, prin generalizare.*

După modul de organizare a informaţiilor: *învăţare algoritmică, euristică, programată (care presupune faptul că se poate trece la o nouă secvenţă numai după ce cea anterioară a fost însuşită corect), prin descoperire, prin modelare şi analogie, prin cercetare, prin creaţie, probabilistică.*

După tipul relaţiei didactice: *indusă, interînvăţare, autoînvăţare,* iar după mecanismele învăţării: *învăţare incidentală, prin observare şi imitare, prin încercare şi eroare, prin recompensă şi pedeapsă, prin condiţionare reflexă, prin condiţionare operantă, prin înlănţuirea unor evenimente consecutive, prin discriminări simple sau multiple, prin asociere verbală, prin rezolvare de probleme, directă (prin instrucţiuni verbale).*

Apreciată este şi opinia lui R. Gagné cu privire la ierarhia tipurilor de învăţare: *învatarea de semnale* (dă un răspuns general la un semnal, formarea reflexelor condiţionate), *învăţarea stimul - răspuns* (dă un răspuns precis la un stimul discriminat), *înlănţuirea* (lanţ de două sau mai multe legături stimul - răspuns), *asociaţia verbală* (realizează lanţuri verbale), *învăţarea prin discriminare* (dă răspunsuri «n» de identificare la mai mulţi stimuli ce prezintă similitudini), *învăţarea conceptelor* (dă un răspuns comun la o clasă de stimuli ce diferă între ei, dar au cel puţin o trăsătură comună; tip de învăţare care conduce la dobândirea capacităţilor de clasificare, raţionalizare, conceptualizare), *învăţarea regulilor* (realizează lanţuri logice de concepte), *rezolvarea problemelor* (utilizează reguli însuşite anterior pentru a descoperi concepte sau reguli noi); în 1964 a fost adăugată şi *învăţarea prin descoperire*, învăţare care utilizează strategii euristice pentru a ajunge la noi adevăruri (R. M. Gagné, 1975).

*La vârstele mici teoriile condiţionării (mai ales legea efectului a lui Thorndike), învăţarea prin imitaţie, dar şi cea prin repetare, asociere, pe bază de exerciţiu, prin discriminare prezintă un grad mare de aplicabilitate.*

Pentru David Ausubel, învățarea este *reprezentațională, a noțiunilor, a propozițiilor, rezolvarea de probleme şi comportamentul creator* (D. P. Ausubel, F. G. Robinson, 1981).

D. P. Ausubel şi cei cu care el a colaborat de-a lungul anilor apreciază că *structura cognitivă* a celui care învață se constituie din fapte, noțiuni, propoziții şi date perceptuale de care subiectul dispune încă înainte a a efectua învățarea. Ideile-ancoră şi capacitatea de discriminare a ideilor noi se instituie în importante variabile ale structurii cognitive. *Diferențierea progresivă şi armonizarea integratoare* a ideilor succesive prezentate într-o ordine secvențială stau la baza învățării noțiunilor. Asupra teoriei lui Ausubel vom reveni.

Important psihopedagog român, Nicolae Oprescu apreciază că există următoarele tipuri de învățare:

- *învățarea receptiv-reproductivă*, recepționare, reținere de informații noi (date, fapte, denumiri, evenimente, procese etc.), care se realizează mai ales prin funcțiile memoriei: recunoaştere, reproducere;
- *învățare inteligibilă*, înțelegerea, prelucrarea materialului faptic achiziționat, analiză, sinteză, generalizări, relații de cauzalitate, reținerea esențialului; capacitatea de a integra cunoştințe noi în sistemul celor achiziționate şi prelucrate anterior, de a argumenta, de a generaliza şi reține esențele, se formează prin exersare;
- *învățare operațională,* operarea cognitivă presupune capacitatea de a integra într-un nou sistem cunoştințe care constituie elemente ale unor sisteme disjuncte, capacitatea de a transfera date esențiale dintr-un sistem în altul şi de a construi sisteme noi, de a aplica, de a testa etc.;
- *învățare creativă,* gândire inventivă, imaginație creatoare, a inventa cunoştințe, *învățarea inovatoare*) este un tip de învățare care pune accentul mai mult pe creare de valori, decât pe simpla lor conservare; se opune modelului convențional de învățare de menținere şi prin şoc (care nu pot face față complexității problemelor globale); are două trăsături: *anticiparea* (formarea aptitudinii de a întâmpina viitorul, pe bază de prognoză, simulare, scenarii, modele) şi *participarea* (cooperare, dialog, empatie) (M. Malita, 1981).

Conform psihologiei cognitive, învățarea transformă activ experiența brută, implicând o serie de operațiuni mintale: asociere, integrare, validare, adaptare. Prelucrarea datelor conduce la apariția unor reprezentări simbolice care vor orienta activitatea ulterioară. În esență este vorba de o continuă căutare a sensului diverselor experiențe personale, o permanentă atribuire de semnificații pornind de la experiențe sau informații.

"În cadrul învățării şcolare *învățarea cognitivă* ocupă o poziție centrală, datorită obiectivelor sale specifice, consideră C. Postelnicu. Acestea sunt:

a) formarea şi însuşirea conceptelor (noțiunilor) şi operațiilor intelectuale, pe care se bazează formarea lor şi operarea cu ele;
b) constituirea unor sisteme cognitive (sisteme de cunoştințe) şi structuri operaționale corespunzătoare obiectelor de studiu" (C. Postelnicu, 2000, p. 77).

*Învățarea cognitivă este orientată, deliberată şi, în perspectiva psihologiei cognitive, se asociază termenului de arhitectură cognitivă.*

Arhitectura cognitivă reprezintă "totalitatea mecanismelor, cognitiv impenetrabile, necesare pentru realizarea unui comportament inteligent" ( M. Miclea, 1994, p. 451). Arhitectura sistemului cognitiv uman de reprezentare şi de tratare a informației este descrisă prin trei componente:

a) baza de cunoaştere (memoria permanentă sau memoria de lungă durată: MLD);
b) baza de fapte ( memoria de lucru (se formează din cunoştințele şi mecanismele necesare în vederea rezolvării unei probleme) sau memoria de scurtă durată: MSD);

c) motorul de inferență (structura de control care administrează metacunoştinţele) (vezi un model posibil al arhitecturii cognitive).

Ideile fundamentale ale psihologiei cognitive sunt următoarele:

1. subiectul uman, în general, şi sistemul cognitiv, în special, sunt sisteme de prelucrare a informațiilor;
2. un sistem de prelucrare a informațiilor este, în esență, un sistem de prelucrare a semnelor şi simbolurilor;
3. sistemul cognitiv dispune de o arhitectonică proprie ce poate fi stabilită prin analogie cu arhitectonica funcțională a computerului (aşa numita "metaforă computer") sau prin analogie cu funcționarea creierului ("metafora creier");
4. arhitectura sistemului cognitiv se compune din trei elemente:
   - reprezentări cognitive;
   - structuri sau scheme cognitive;
   - operații sau prelucrări cognitive interrelaționate între ele;
5. performanțele intelectuale ale omului pot fi modelate artificial şi încredințate maşinilor pentru a le realiza (aşa numitul "sistem-expert");
6. în construcția sistemelor expert (formate din baza de cunoştințe, maşina de inferențe, modul de învățare, interfața) se întâlnesc psihologia cognitivă cu inteligența artificială (după Mielu Zlate, 1996, *Introducere în psihologie*, Şansa, p. 209).

*Instruirea*, *privită din această perspectivă este procesare de informații* şi *construcție intelectuală*. O teorie cognitivistă a instruirii ia ca punct de plecare *definirea informației* ca *influență capabilă* să *producă schimbări* în *calitățile gândirii* elevului. Dezvoltarea psihologiei cognitive şi a modelelor teoretice privind procesarea informației au un impact deosebit asupra predării-învățării. Conceptele de *reprezentare, de rezolvare a problemelor şi de luare a deciziilor* sunt decisive în definirea şi construirea unor proiecte pedagogice de formare a noțiunilor.

*Construirea structurilor cognitive* prin luarea în considerare a *reprezentărilor sociale*, a valorilor şi normelor, la nivelul *cunoştințelor factuale* şi a celor *procedurale*, *înțelegerea prin analiza* şi prin *atribuirea de semnificații*, prin *elaborarea de reprezentări*, *scheme de acțiune* şi *modele de intervenție*, *elaborarea deciziilor de acțiune, controlul şi evaluarea acțiunilor realizate* sunt interpretate într-o nouă perspectivă, cognitivistă.

Punerea în aplicare a *procedurilor* selectate de profesorul/ institutorul care urmăreşte atingerea *obiectivului* de acțiune reprezentat (obiectiv instructiv-educativ) va fi determinată de capacitatea sa de a conduce proiectul educativ şi de a beneficia de informații *metacognitive* (cunoaşterea despre modul în care se realizează cunoaşterea şi învățarea la elevi).

Se trece astfel de la înțelegerea învățării ca discurs la înțelegerea ei ca factor de dezvoltare intelectuală durabilă, pe baza priorității acordate în instruirea obiectivelor formative.

Pentru mulți specialişti şi practicieni *formarea noțiunilor* constituie una dintre cele mai importante părți ale instruirii.

Fiind vorba de operații mentale concentrate, noțiunile presupun formarea şi o îndelungată exersare a operațiilor gândirii. Noțiunile ştiințifice se formează pe baza a două strategii principale, *strategia inductivă* (desprinderea notelor comune unui grup de obiecte/ exemple prezentate) şi *strategia deductivă*. «Urmărind dinamica procesului cognitiv pe un anumit itinerar şcolar se poate constata predominarea, respectiv suprapunerea unor niveluri, alături de o evoluție uneori în zig-zag - cu lărgiri şi restrângeri în conținutul noțiunilor - în funcție de trăsăturile materialului-suport utilizat în predare. În chip frecvent, elevii rămân cantonați în concepte figurale, în care informația este asociată unui exemplu sau model intuitiv de la lecție. Din mijloc

de ilustrare, exemplul devine purtătorul noțiunii înseşi cu toate distorsiunile pe care faptul acesta le antrenează.» (I. Radu, 1986).

Pentru a evita acest pericol, profesorul trebuie să pună în mişcare un întreg arsenal metodic, care să faciliteze procesul de decantare a esențialului, de conceptualizare (ex.: exemplul diferențiator, elementele de contrast, varietatea datelor şi faptelor ce sprijină introducerea noțiunii, pentru a se putea produce reținerea notelor comune etc.).

"Eficiența învățării, scrie Victor Oprescu (1996) se exprimă prin gradul de funcționalitate al conceptelor, prin nivelul de operaționalitate al acestora. Conceptele operaționale, utile, maximal eficiente se caracterizează prin integrarea unor clase mari de informații şi subconcepte, capacitatea de anticipare şi previziune a unor fenomene, acțiuni, operații etc., de orientare a acțiunilor practice, de transfer în variate contexte problematice, de restructurare continuă".

În procesul utilizării, *conceptele se dezvoltă*, *pe baza unor asociații*, *diferențieri şi integrări progresive*, trecându-se de la *concepte empirice* (*pseudoconcepte*, *concepte potențiale*) *către noțiuni ştiințifice*, printr-o *pluralitate de medieri coordonate* de profesor.

L.S.Vîgotski apreciază că există trei etape ce pot fi delimitate în formarea noțiunilor:

- la început, obiectele sunt grupate prin tatonare, prin subordonare la o semnificație neesențială (afectivă sau utilitară), prin contingențe spațio-temporare; este vorba de *sumații accidentale şi slab organizate;*
- obiectele sunt grupate în colecții destinate unui scop, sunt grupate şi regrupate în lanț, prin schimbarea criteriilor concrete, sunt clasificate după însuşiri difuze şi mult prea generale; se alcătuiesc, astfel, grupări complexe, în baza unor relații şi generalizări ce nu sunt încă logice; este vorba de ceea ce Vîgotski numeşte *pseudoconcepte;*
- apare *conceptul potențial*, în baza unui conținut abstract, întemeiat pe raționament, a abstractizărilor şi generalizărilor progresive; urmează sinteze şi condensări ale conținutului, care conduc treptat la
- apariția *conceptului propriu-zis,* care nu mai are nevoie de un suport concret şi care se va perfecționa în timp, intrând în relație cu alte concepte, cu un conținut la fel de abstract. (L. S. Vîgotski, 1972).

Formarea noțiunilor presupune, în viziunea lui J.H. Klausmeier (1976), un model cu patru niveluri:

a) nivelul concret (simpla denumire a obiectului, eticheta verbală);

b) nivelul identificării (obiectul este «recunoscut» în diverse contexte, ipostaze spațio-temporale);

c) nivelul clasificator, când elevul poate grupa obiecte percepute ca asemănătore, fără a putea să formuleze criteriul şi fără a identifica diferența specifică;

d) nivelul formal este considerat nivelul la care elevul poate oferi o definiție corectă, riguros ştiințifică a noțiunii şi poate opera cu ea în diferite contexte.

Didactic, traseul parcurs este următorul:

- contactul cu trăsăturile, calitățile, atributele realității, a obiectelor ce fac parte din aceeaşi clasă, din aceeaşi categorie noțională;
- discriminarea de altă realitate şi reținerea realității discriminate;
- urmează generalizarea a două sau mai multe exemple echivalente care aparțin aceleiaşi clase de obiecte;
- inductiv sau deductiv, se rememorează atributele şi denumirea conceptului;
- aplicarea şi transferul, utilizarea conceptului în diverse situații, probând însuşirea lui.

Înainte de a trece la o altă problemă se cuvine să menționăm faptul că *aptitudinea de a forma şi integra concepte* este o caracteristică definitorie a conduitei inteligente umane. Trebuie făcută precizarea că dacă orientarea empiristă în formarea conceptelor (orientare căreia i se subsumeaz mare parte dintre afirmațiile noastre anterioare) este valabilă în cazul conceptelor aşa numite artificiale (formate pe cale experimentală) sau în cazul celor spontane, în ceea ce priveşte

conceptele ştiinţifice, relaţionale, *orientarea raţionalistă* (pentru care conceptele sunt entităţi mintale prezumate în vederea explicării şi acţiunii) se dovedeşte mult superioară prin modelele pe care le propune.

Pentru raţionalişti, în formarea conceptelor sunt implicate articulaţii şi puneri în corespondenţă între:

- ansamblul situaţiilor de referinţă care dau sens conceptelor;
- ansamblul invarianţilor operatori constitutivi conceptelor;
- sistemele simbolice implicate (Weil-Barais, 1998, Vergnaud, 1987).

Cercetările de dată recentă în domeniu pun în evidenţă *relaţiile*, *legăturile dintre concepte*, *caracterul dinamic al formării şi utilizării* lor. Psihologul român M. Zlate apreciază că trei dintre modelele explicative asupra formării conceptelor sunt mai consistente:

- modelul *combinării conceptelor* (Osherson şi Smith, 1981);
- modelul *coerenţei conceptuale* (Murphy şi Medin, 1985);
- modelul *instabilităţii conceptelor* (Barsalou, 1982).

Primul model postulează importanţa pe care o au în cunoaştere *conceptele combinate*, un concept combinat conţinând un set de entităţi ce reprezintă o conjuncţie a membrilor stărilor a două concepte constituiente.

Cel de-al doilea model îşi propune să descopere ce anume ţine conceptele legate între ele, ce anume asigură coerenţă conceptuală.

În fine, cel de-al treilea model pune în circulaţie termenul de *concept ad-hoc* care are un rol foarte mare în cunoaştere, deşi se remarcă printr-o mare instabilitate, fiind dependent de un anumit context şi servind atingerii unor scopuri precise, dar trecătoare (vezi M. Zlate, 1999).

Referindu-se la *strategiile globale de abordare didactică a conceptelor*, I. Neacşu notează:

"*Strategia de recepţie.* În cadrul acesteia, profesorul trebuie să elaboreze, să aleagă o serie de exemple care sunt la fel în anumite privinţe şi diferite în altele, astfel încât să existe mai multe căi prin care exemplele pot fi grupate. Aceste exemple trebuie să fie întâlnite de elevi într-o ordine pe care o pot controla la început dirijaţi de profesor, apoi independent de acesta ...

*Strategia de focalizare* ... Exemplul pozitiv este utilizat ca *nucleu,* ca *focar,* iar informaţia obţinută este baza pentru ceea ce urmează la fiecare pas ... *strategie holistică sau integratoare.*

*Strategia de explorare* şi *strategia de alegere"* (vezi I. Neacşu, 1999, p. 237).

## Teorii ale învăţării şi metodele de instruire

Un inventar exhaustiv al teoriilor învăţării este imposibil de realizat, abundenţa de material fiind de-a dreptul copleşitoare. Vom opera o selecţie, din perspectiva impactului pe care unele dintre aceste teorii le-au avut asupra procesului de învăţământ. De la început, putem face o afirmaţie de maximă generalitate, şi anume că înainte de 1970, ponderea şi influenţa cea mai semnificativă au avut-o *behavioriştii,* iar după 1970, în psihologia învăţării s-a trecut de la perspectiva behavioristă a lui Skinner (promotorul instruirii programate) la concepţia cognitivă promovată în special de D. Ausubel, J. Bruner ş.a., iar, mai nou, la cea *constructivista,*care considera ca fiecare se face om prin cultura, prin propriile reprezentari si experiente. Cunoasterea realitatii inseamna intersubiectivitate si interiorizarea experientelor prin interactiuni sociale, prin confruntare de reprezentari, cognitive si axiologice, de asimilari si acomodari intre profesori si elevi.

Încercând o privire comparativă asupra evoluţiilor în teoria învăţării în a doua jumătate a secolului XX, putem face câteva observaţii (vezi şi Wallace H. Hannum, 1983):

- Dacă pentru behaviorişti profesorul este un *tehnolog de comportamente,* pentru cognitivişti, profesorul este *un organizator al proceselor cognitive;*
- Referitor la poziţia elevului în situaţia de învăţare, putem aprecia că pentru behaviorişti elevul este pasiv, maleabil, supus influenţelor mediului de învăţare, în vreme ce pentru cognitivişti, elevul este o persoană activă, implicată în instruirea sa. Dacă materialul are un sens, spun cognitiviştii, elevul îşi organizează singur condiţiile de învăţare, sensul evidenţiindu-se atunci

când noile informaţii pot fi puse de elev în relaţie cu acele cunoştinţe pe care el le posedă deja, organizate într-o *structură cognitivă (ca matrice ideatică şi organizatorică pentru integrarea noilor cunoştinţe în ansamblul celor deja deţinute de subiect);*

- În ceea ce priveşte conţinutul învăţării, pentru behaviorişti el trebuia împărţit pe secvenţe mici, în opoziţie cu cognitiviştii care merg pe ideea unor *unităţi compacte de conţinut;*
- Definirea obiectivelor se realizează la behaviorişti sub forma unor modificări de comportamente, sunt deci obiective operaţionale, puternic specificate; cognitiviştii consideră, în replică, că obiectivele trebuie să se refere la modul de transmitere a unor cunoştinţe bine structurate, în termeni globali, generali;
- Respectarea diferenţelor individuale ia drept variabile, în cazul behavioriştilor: a) comportamentul tipic; b) tipul de întăriri; c) viteza învăţării, în vreme ce cognitiviştii iau drept punct de plecare *experienţa de cunoaştere, structura cognitivă, stadiul (pentru J. Bruner, acţional, iconic sau simbolic), stilul cognitiv (modul specific de prelucrare şi sistematizare a informaţiei, de abordare şi rezolvare a problemelor), strategii de prelucrare a materialului de asimilat;*
- Strategiile de predare: la behaviorişti: instruirea programată, la ceilalţi: predarea expozitivă în principal, operându-se, mai ales, deductiv (la Ausubel, *piramida conceptelor, organizatori cognitivi, de progres*), accentul punându-se pe *scheme cognitive, aspecte-cheie.* La J. Bruner, accentul cade pe *învăţarea prin descoperire.* Cognitiviştii pun accent pe *idei relevante, idei-ancoră, concepte-pivot, concepte de sprijin;*
- În privinţa motivaţiei, se poate afirma că la behaviorişti ea este în principal extrinsecă, în timp ce la cognitivişti ea este predominant intrinsecă, *bazată pe relevanţa materialului, pe organizarea lui atractivă;*
- În evaluare, behavioriştii urmăresc prezenţa sau absenţa unor comportamente relevante pentru obiectivele desemnate; cognitiviştii utilizează *teste cu alegere multiplă, standardizate, identifică unităţile de conţinut reţinute, capacităţile de a rezolva probleme.*

Pentru cognitivişti sunt importante condiţiile interne ale învăţării, ceea ce nu se poate vedea şi măsura riguros, intenţiile, dorinţele subiectului, aşteptările sale, imaginile pe care şi le construieşte despre propriul proces de învăţare. Cunoaşterea însăşi se poate învăţa, elevii pot fi învăţaţi să gândească mai bine, să-şi folosească capacităţile creatoare, stilul de învăţare şi de gândire, de abordare independentă a unei probleme. Structurile cognitive, schemele, operaţiile produc schimbări în comportament.

Behaviorismul porneşte de la ideea că învăţarea înseamnă modificare de comportamente, control riguros, dirijism, rezultatele fiind exprimate în termeni de comportamente observabile şi măsurabile. Conţinutul învăţării este divizat pe secvenţe mici, după fiecare secvenţă urmând o întărire adecvată; ritmul învăţării este personal.

Cognitiviştii văd în profesor un organizator al proceselor cognitive, importantă fiind, pentru ei, noţiunea *de model cognitiv, ca ansamblu al structurilor operaţionale de prelucrare a informaţiilor.* Pentru Ausubel, *fiecare disciplină are o structură conceptuală proprie, organizată ierarhic, o piramidă de concepte.* A proceda inductiv ar însemna să refaci în chip absurd şi complet neproductiv, drumul cunoaşterii. De aceea, cognitiviştii preferă, cel puţin unii dintre ei (Taba alegând, de pilda, calea inductivă), procesele deductive, mai precis, elevului să i se ofere *organizatori conceptuali, organizatori de progres,* apoi să i se prezinte conceptele derivate. *Transferul orizontal şi cel vertical sunt considerate mecanisme psihologice ale învăţării.*

Să mai specificăm că D. P. Ausubel este autorul unei *strategii de predare-învăţare a conceptului, strategie în a cărei componenţă intră patru operaţii:*

- *denumirea conceptului*
- *definitia conceptului*
- *delimitarea atributelor sau caracteristicilor relevante şi irelevante*
    - *folosirea de exemple şi contra exemple, prin valorificarea selectivă a experienţei cognitive a elevilor. Învăţarea are un sens ascendent, în spirală.*

Ar mai trebui menționat că, prin anii '50-'60, instruirea programată (tipică pentru behaviorism) promova drept principii următoarele:

- răspunsul activ al elevului;
- întărirea frecventă şi imediată;
- organizarea pe secvențe mici a conținutului;
- progresia lineară;
- stimularea intensivă;
- reducerea la minim a erorilor;
- specificarea rezultatelor în termeni comportamentali;
- importanța repetiției.

Progrese recente în teoria învățării, pun în evidență semnificația unui *model umanist al învățării, trecerea de la un învățământ ca factor de dezvoltare* (vezi Raven, 1991), de la o învățare centrată pe conținut la una axată pe competență (pe *capacități de a face, de a opera cu informația asimilată, în contexte cât mai diverse*), pe nevoile celui care învață.

Modelator şi mediator, profesorul este văzut, în acest cadru, ca un factor declanşator al resorturilor căutarii, ca un ghid, un consilier. El are rolul de *a-ți arăta cum să faci ca să ştii, te motivează,* asigură asistența pedagogică complexă şi instrumentarea formării capacităților personale, familiarizează cu demersul logic al cunoaşterii.

*Învățarea prin descoperire, problematizarea, modelarea, ca orientări metodologice importante* sunt, în bună măsură efectul *apariției* mai vechilor *teorii acționale, operaționale ale învățării* (Piaget, Galperin, J. Bruner, iar la noi: Gr. Nicola, P. Popescu-Neveanu, P. Golu). Aceste teorii pleacă de la *izomorfismul procesual şi structural* dintre învățare şi formarea acțiunilor mintale, ca proces spontan sau dirijat. O altă premisă importantă o constituie ideea că *principala trăsătură a gândirii logice este aceea de a fi operatorie, adică de a prelungi acțiunea, interiorizând-o* (operația este o acțiune mentală reversibilă). Inteligența este socotită *un sistem de operații vii şi active.* Modelul pedagogic derivat din teoriile acționale ale învățării presupune: a) familiarizarea cu modelul acțiunii, cunoaşterea principiului de lucru/de funcționare, formarea unor reprezentări prealabile; b) efectuarea acțiunii materiale sau materializate; c) descrierea logicii acțiunii, verbalizare la nivelul limbajului extern; d) realizarea schematică, în forma prescurtată, la nivelul limbajului extern pentru sine şi, în sfârşit, e) schema generalizată, automatizată a acțiunii, interiorizarea acțiunii la nivelul limbajului intern.

*Oricărui copil, la orice vârsta i se poate preda orice, într-o formă intelectuală adecvată,* va afirma J. Bruner, nu fără o notă de exagerare (J. Bruner, 1970).

Trăsăturile caracteristice unei teorii a învățării ar fi, în viziunea lui J. Bruner:

a) să indice experiențele care prezintă cea mai mare eficacitate în sădirea, în individ, a unei înclinații către învățare;
b) să pună în evidență structura optimă a unui corp de cunoştințe pentru a fi mai repede înțeles;
c) să determine ordinea în care urmează să fie prezentate materialele de învățat;
d) să sugereze modalitățile de motivare a elevilor (recompense, pedepse) (J. Bruner, 1970, p. 54-56).

*Teoria holodinamică a învățării* (Renzo Titone, 1974) promovează o învățare formativă, considerând drept caracteristici fundamentale ale învățării şcolare *integritatea şi organicitatea.* R. Titone vorbeşte de *caracterul modular al învățării, de reversibilitatea ciclică (a fazelor/etapelor învățării, a rolurilor «agenților», respectiv, profesorul şi elevul), de o dezvoltare în spirală (învățarea nelimitată, deschisă). Triplanitatea învățării umane* are în vedere *nivelul tactic* (acțiuni şi operații externe ale subiectului), *nivelul strategic* (operații şi procese cognitive), *nivelul ego-dinamic* (unifică şi controlează nivelurile anterioare, asigurând o motivare superioară a învățării).

În anul 1993, Lecompte realiza următoarea clasificare a teoriilor învățării, în funcție de accentul pus pe:

1. *factorii externi individului (variabile sociale şi contextual-situaţionale),* distingându-se: *şcoala behavioristă şi sociologia educaţiei;*
2. *factorii interni ai individului* (variabile cognitiv-motivaţionale): identificăm: *modelele ineiste (psihologia formei, «gramatica universală» a lui N. Comsky, ereditatea inteligenţei, teorie care are ca reprezentanţi pe Eysenck, Jensen),* apoi *pedagogiile autonomiei (« Şcoala nouă», autodidacticism, autoformare) şi, evident cognitiviştii* (metacognitiviştii, pedagogia diferenţială, abordările concrete);
3. *fuzionarea dinamică a factorilor interni şi externi* (*demersurile interacţioniste*), în această categorie de teorii ale învăţării putând fi cuprinse: *epistemologia genetică (J. Piaget), dezvoltarea socială a inteligenţei (socioconstructivism şi psihologia culturii, Vigotski), învăţarea socială (prin observare şi automodelare, vezi Bandura) şi o teorie axată pe relaţia profesor-elev şi importanţa ei pentru învăţare (importanţa «aşteptărilor» profesorului, a imaginii pe care şi-o creează acesta despre elev şi modul în care elevul intuieşte această imagine, conformându-i-se în chip inconştient, «efectul Pygmalion» în învăţare, după Rosenthal şi colaboratorii)* (apud M. Jigau, 1993, p. 161-166).

Importante şi deosebit de influente în practica şcolară s-au dovedit a fi, la sfârşit de secol, *teoria învăţării depline (B. Bloom, J. Carroll ş.a.), modelul alosteric (A. Giordan, 1988, Geneva, Laboratorul de didactică şi epistemologia ştiinţelor) şi modelul « zig-zag» al lui Gerhard Schaffer, de la Universitatea din Hamburg.*

Iată cum ar trebui să arate, în viziunea lui R. Bal şi Jacqueline Beckers (1978), *strategia învăţării depline:*

- primul pas ar trebui să-l constituie *diagnosticul deficienţelor de învăţare,* în funcţie de care trebuie sa fie elaborate *programe de compensare (de ratrapare);*
- *prezentarea obiectivelor pedagogice* ar fi al doilea pas;
- ar urma *predarea de către profesor, dirijarea învăţării;*
- *testul formativ pe obiective* ar permite elaborarea, în funcţie de rezultatele obţinute de elevi, a unor *programe de remediere sau a unor programe de îmbogăţire, de aprofundare a cunoştinţelor, de suplimentare,* după caz;
- *învăţarea prin cooperare, discuţia de grup*, cu prezentarea rezultatelor şi discutarea soluţiilor ar urma în mod firesc, pentru ca modelul să se încheie cu
- *un test sumativ (evaluare de bilanţ, cumulativă)* (după V. Bunescu, 1995).

---

---

*LECTURA FACULTATIVA*
*INVATAREA PE BAZA DE PROBLEME*
vrfudel.edu/inst
Problem-Based Learning at University of Delaware
www.udel.edu/pbl
PBL Clearinghouse
www.udel.edu/pblc
George WATSON, Barbara DUCH, Deborah ALLEN, Susan GROH, and Harold WHITE
University of Delaware, Newark, Delaware, USAwww.udel.edu/pblc
http://www.udel.edu/pbl/formasup/La-Pedagogie-par-Problemes-english.pdf

---

---

---

Ce este ?
PROBLEMA

- un obstacol sau o dificultate cognitivă care implică o necunoscută (sau mai multe) şi faţă de care repertoriul de răspunsuri câştigat în experienţa anterioară apare insuficient sau inadecvat (I.Radu, 1991).
- În psihologia cognitivă o problemă apare atunci când "subiectul intenţionează să-şi realizeze un scop sau să reacţioneze la o situaţie-stimul, pentru care nu are un răspuns adecvat stocat în memorie" (M. Miclea, 1994).

- Spaţiul problemei este construit de structurile cognitive ale elevului, o problemă putând fi înţeleasă şi soluţionată diferit în funcţie de subiect. Elevul poate fi implicat într-un **proiect** sau poate primi o **temă de cercetare** care să însemne soluţionarea unei probleme reale.

Profesorul va sprijini elevii in formularea de probleme si intrebari, va coordona procesul de rezolvare a acestora individual si in grup « Conditiile psihologice se refera la luarea in considerare a resurselor psihologice ale clasei, a nivelului de dezvoltare intelectuala, a particularitatilor de varsta si individuale ; profesorul trebuie sa se asigure ca elevii vor putea rezolva problema, care nu trebuie sa fie nici prea usoara pentru a-i mobiliza constructiv, dar nici prea grea, pentru a nu-i descuraja ; conditiile pedagogice se refera la respectarea anumitor cerinte stiintifice de proiectare, punere/formulare si rezolvare a problemelor(M.Ionescu, 2003)

*Capacităţi, competenţe, atitudini şi valori,* iată "ţintele" invatarii scolare, potrivit noilor orientări la nivelul curriculum-ului. Programele şcolare devin operaţionale şi, pretutindeni în Europa, se axează pe obiective riguros definite şi pe ansambluri de "contexte" şi "situaţii de învăţare". Se pune accentul pe învăţarea socială şi pe construirea graduală a atitudinilor critice şi participative. În atenţie sunt abordările interculturale şi interdisciplinare. Codificarea imagistică şi figurală capătă pondere în raport cu tradiţionala codificare verbală a prezentării informaţiei.

Reforma curriculară presupune schimbări majore la nivelul conţinuturilor instruirii şcolare:

- o tratare a informaţiei care să aibă drept repere pedagogice faptul că «orice informaţie nouă se bazează pe o informaţie anterioară» (trebuie să ştim cu precizie ceea ce ştie deja elevul şi să-l instruim în consecinţă)» şi ca formă de prezentare a informaţiei trebuie să corespundă nevoilor şi intereselor subiectului; trebuie să cunoaştem *structuranţii şi operatorii cognitivi* de care dispune, *reprezentările, schemele, mecanismele operaţionale (în conformitate cu psihologia cognitivă);*
- valoare formativă are: a) informaţia care creează nevoia de informaţie (trimite la surse diverse şi provoacă confruntarea surselor); b) informaţia care este prezentată şi utilizată critic, într-o manieră activă şi stimulatoare, incitând la abordări diferite, prezentarea unor puncte de vedere exprimate de diverşi autori în problema tratată; c) informaţia raportată la un concept integrator al ştiinţei respective, un concept «de vârf» al domeniului;
- necesitatea de a îmbina cunoaşterea cu acţiunea, de a achiziţiona capacităţi de operare cu informaţia în diverse contexte;

- cunoaşterea orientărilor metodologice moderne, prin corelarea conţinutului cu metoda aleasă pe criterii strategice globale; stimularea spiritului euristic, "a face cum fac savanţii", "a preda ştiinţa şi nu despre ştiinţă";
- raportarea continuă a conţinutului la obiective şi la evaluare;
- profesorul trebuie să fie într-o tot mai mare măsură un ghid, un organizator şi un *animator* al experienţelor de învăţare ale elevului, un modelator de atitudini superioare şi calităţi intelectuale; ele trebuie să asigure asistenţa şi instrumentarea formării de capacităţi de reflexie şi creaţie;
- diminuarea "rupturilor", a discontinuităţii între cicluri, clase, discipline, articulările suple de conţinut al predării
- AXAREA INVATARII PE CELE 8 *COMPETENTE CHEIE.

COMPETENTE CHEIE
1. Competenţe de comunicare în limba maternă şi în două limbi de circulaţie internaţională;
2. Competenţe fundamentale de matematică, ştiinţe şi tehnologie;
3. Competenţe digitale (de utilizare a tehnologiei informaţiei pentru cunoaştere şi rezolvarea de probleme);
4. Competenţe axiologice sau de valorizare (necesare pentru participarea activă şi responsabilă la viaţa socială);
5. Competenţe pentru managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră;
6. Competenţe antreprenoriale;
7. Competenţe de expresie culturală;
8. Competenţe de a învăţa pe tot parcursul vieţii.

Dezvoltarea societăţii informatizate implică procesarea ideilor şi cunoştinţelor, apariţia de sinteze şi interconexiuni intelectuale, asimilarea limbajului "inteligenţei artificiale". Intrarea calculatorului în şcoală, informatizarea învăţământului preuniversitar şi universitar înseamnă un nou mod de abordare a învăţării, un nou limbaj, o nouă "alfabetizare", posibilitatea "instruirii la distanţă", dar şi o flexibilitate crescută a metodelor de formare în cadrele unui proces de instruire interactiv.

Instruirea asistată de calculator propune o nouă pedagogie, bazată pe logica interactivă elev-maşină. Calculatorul este unul dintre cele mai eficace mijloace capabile sa sprijine invatarea. El este un instrument de învăţare, de cercetare, de gestiune.

Auxiliar didactic preţios, ridică, în acelaşi timp, probleme cum sunt implementarea şi elaborarea programelor, calitatea acestora, instruirea şi formarea profesorilor pentru a-l putea utiliza eficient. Mediu interactiv, el dirijează învăţarea prin tehnici specifice de programare (funcţia de organizare şi ghidare- tutorial model), permite exersarea şi antrenarea, întăririle şi autocontrolul, evaluarea şi perfecţionarea. Kit-urile de autoformare reprezintă, probabil, viitorul activităţilor de perfecţionare a tuturor categoriilor socio-profesionale.

Introducerea în învăţământ a calculatorului electronic combinat cu sistemul videotext şi videodisc, sistemele expert, care modelează pe calculator raţionamente şi acţiuni inteligibile, instruirea cu ajutorul televizorului şi a filmului tridimensional, emisiunile cu conţinut didactic transmise prin sateliţi, tehnologia comunicării de la distanţă în învăţământul fără frecvenţă, băncile de date care conţin programe educaţionale, diferitele tipuri de simulatoare constituie, fără îndoială, elemente ale educaţiei în secolul XXI.

Din perspectiva profesorului, utilizarea calculatorului asociat cu videotextul şi videodiscul presupune:

- secvenţe de pregătire pentru transmiterea de informaţii, punerea de întrebări, rezolvări de exerciţii şi probleme, prezentarea de algoritmi pentru rezolvarea de probleme-tip;
- proiectarea de grafice şi diagrame, aplicaţii practice, demonstrarea unor modele, interpretarea datelor; jocuri didactice;

- simularea unor fenomene, cazuri, situaţii-problemă, formarea deprinderilor;
- elaborarea unor secvenţe de evaluare/autoevaluare;
- organizarea şi dirijarea învăţării independente, pe baza unor programe de învăţare.

Dacă "cultura scrisului" implică distanţare, gândire, răgaz, "cultura ecranului" este la nivelul reflexului, al timpului real, nu îngăduie neimplicarea. Este un univers care ţi se deschide, un experiment în direct, o lume fără moştenire culturală, fără referent. Poate că profesorului îi revine sarcina de a arunca punţi între cele două moduri de a iniţia în cunoaştere, în cultură, în existenţă.

Pentru a "lega" profesori şi elevi aflaţi la mare distanţă se utilizează tehnologii şi conectări prin sateliţi didactici. Un exemplu este, proiectul"Trapez" susţinut de Agenţia Spaţială Europeană (ESA), proiect care a demarat în 1999, în noiembrie, şi care a suscitat un mare interes pe scară internaţională. Reacţia profesorilor, a elevilor şi a părinţilor este cu totul favorabilă (Cordis Focus, 20 noiembrie 2000). Un alt exemplu este Satellite Instructional Television Experiment – SITE - din India. Cercetătorii europeni propuneau pentru anul 2000 *o reţea generică pentru sistemele satelit interactive, GENESIS (Generic Network for Sattellit Interactive System), o formă de învăţământ electronic la distanţă extrem de accesibil. Oferta cuprinde cursuri magistrale sub formă de conferinţe video, studii prin corespondenţă, curier electronic şi video, cursuri la locul de muncă prin satelit ultrarapid.*

*Asistăm la o autentică revoluţie mediatică.*

În era "comunicării universale", medii interactive permit atât trimiterea şi primirea de informaţii cât şi participarea la dialog. Ele sprijină şi accelerează procesul globalizării, ca şi erodarea distincţiilor culturale, care creează riscul unui sentiment de pierdere a identităţii. Reţelele de comunicaţii aflate într-un moment de dezvoltare explozivă implică educaţia pe mai multe planuri. Profesorii "devin un fel de parteneri asociaţi ai unui fond colectiv al cunoaşterii umane, pe care îl organizează aşa cum cred de cuviinţă, plasându-se cu fermitate în avangarda schimbării ... trebuie să fie sensibilizaţi faţă de modificările profunde în procesele noastre cognitive pe care le implică tehnologiile moderne. De acum înainte sarcina profesorilor nu va mai fi doar aceea de a-i învăţa pe elevi cum să înveţe, ci şi aceea de a-i învăţa cum să caute, cum să facă legături şi aprecieri asupra faptelor şi informaţiilor. Dată fiind cantitatea considerabilă de informaţie pusă la dispoziţia celor care pătrund în reţelele informaţionale, determinarea unui traseu precis spre cunoştinţele căutate devine o condiţie preliminară a cunoaşterii. Dobândirea unei asemenea competenţe devine o nouă formă de alfabetizare. Această "computeritate" ajunge să fie tot mai necesară pentru a înţelege cum se cuvine lumea reală a zilelor noastre. Ea reprezintă aşadar un mijloc excelent de obţinere a independenţei individuale, fiindcă le permite oamenilor să-şi joace rolul de membri liberi şi educaţi ai societăţii." (Jean Delors, 2000, p.152).

Educaţia se apropie mai mult de activitatea profesională atât prin învăţământul la distanţă cât şi prin"teleworking". Computerele şi sistemele multimedia, sistemele de tip VR (realitate virtuală), "teleconferinţele informatizate", accesul la biblioteci şi baze de date publice, emisiunile educative transmise prin cablu şi pe posturile de televiziune, sistemele de facilitare a schimbului interactiv de informaţii permit individualizarea traseelor de învăţare şi, mai ales, o ofertă educaţională de calitate, cu largă răspândire şi foarte diversificată.

"Un loc aparte pare să-l ocupe tehnologia compact-disc-ului, deoarece oferă posibilitatea de a manipula cantităţi imense de informaţie, combinate cu sunet, imagine şi text, fără să necesite cunoştinţe anterioare de folosire a computerului. Mijloacele interactive le oferă copiilor posibilitatea să pună întrebări, să caute ei înşişi informaţii sau să studieze mai în detaliu anumite aspecte particulare ale subiectelor prezentate în clasă ... Introducerea tehnicilor moderne este, de asemenea, şi o metodă de combatere a eşecului şcolar ... (ibidem, p. 150-151).

Pachetele de instruire informatizate ameliorează puternic procesele de învăţare şi oferă:

- vizualizarea proceselor şi procedurilor cu grad înalt de abstracţie;
- diagnosticul dificultăţilor de învăţare, punerea în evidenţă a obstacolelor întâmpinate în asimilarea unor concepte cheie;

- remedierea prin accesul permanent la informaţia pertinentă şi posibilitatea reluării unor secvenţe de învăţare mai puţin reuşite;
- reflecţia metodică asupra propriului mod de achiziţie a informaţiei şi asupra propriilor procese de învăţare;
- suport de memorie;
- sprijin permanent în învăţare, asistarea proceselor cognitive într-o manieră cu totul specifică;
- crearea unor situaţii ipotetice şi, astfel, posibilităţi de investigaţie superioare;
- înţelegerea cauzalităţii şi cronologiei, "călătoria în timp şi spaţiu";
- autonomia în învăţare, în alegerea propriului parcurs strategic;
- ritm de lucru adaptabil;
- redundanţa, materialul de studiu este transcris în mai multe coduri, pe mai multe suporturi, ceea ce permite adaptarea la orice stil de învăţare şi la orice preferinţă în materie de suport;
- posibilităţi superioare de motivare a învăţării;
- lucrul în grup, integrarea cunoaşterii, accesibilitatea etc. (după *Rapport mondial sur l'éducation*, UNESCO, 1998).

Ca suport didactic INTERNET-ul transformă profesorii şi elevii în "navigatori" şi internauţi. Se pot transmite texte, imagini şi fişiere de orice tip. Se pot elabora reviste şcolare, pagini web, "site-uri" conţinând informaţii diverse, pentru schimb de cunoştinţe şi creaţie de grup. Adevărate centre de resurse virtuale oferă material didactic, informaţii şi consultaţii pentru profesori, îngăduie accesul liber şi nelimitat la cunoaştere. Se realizează proiecte în comun în săli de curs virtuale, se face schimb de lucrări şi de experienţă.

Listele de discuţie (*mailing list*) cuprind subiecţi interesaţi de o anumită problematică şi informaţia disponibilă în aceste spaţii telematice poate fi utilizată de studenţi şi profesori pentru a se documenta. Grupajele de ştiri (*newsgroups*), grupurile de conversaţie IRC (Internet Relay Chat, "*chat*"-ul care permite comunicarea simultană şi în timp real între persoanele conectate), *videocomunicările* (care permit vizionarea persoanelor prezente la conversaţie) reprezintă aplicaţii şi programe care sunt în măsură să schimbe fundamental accesul la cunoaştere şi interacţiunea de tip educaţional.

Se poate comunica sincron şi anacron, se dezvoltă capacităţi de căutare şi de analiză a informaţiei, se facilitează dezbateri autentice, munca şi creaţia în grup.

Comunicarea se poate realiza la nivel:

1. oral-verbal;
2. scris;
3. grafic-cromatic;
4. simbolic, prin utilizarea simbolisticii ştiinţelor.

- *Situaţia de instruire* reprezintă o altă noţiune fundamentală în teoria instruirii, o noţiune pe care ne propunem s-o prezentăm în continuare.

Învăţarea este întotdeauna contextuală, se produce într-un cadru situaţional, de aici provine termenul de "situaţie de învăţare". *Învăţarea planificată face ca situaţia de învăţare să devină situaţie de instruire*. Din punct de vedere pedagogic, există două maniere complementare de a aborda situaţia de instruire, structurală (examinarea componentelor şi a relaţiilor dintre ele, articularea lor) şi experienţială (punând în evidenţă experienţa de cunoaştere, fondul de cunoştinţe, "aperceptiv"). Structura unei situaţii de instruire pune în evidenţă patru ansambluri de variabile: 1. variabile de intervenţie; 2. de context; 3. ţinând de rezultate sau 4. de procesul de învăţare în sine.

Ce este invatarea eficienta ?

- *a diagnostica exact starea inițială a instruirii;*
- *a proiecta şi realiza activități de învățare în clasă;*
- *a evalua sistematic progresul instruirii;*
- *a-i învăța pe elevi să învețe independent*

CONSTRUCTIVISM

- Reflexivitate;
- Pluralism;
- Cooperare;
- Permanenta revizuire a sensurilor, prin experiente directe

invatam:

- Reprezentari cognitive;
- Structuri sau scheme cognitive;
- Operatii sau prelucrari cognitive.

……..

Constructivismul inseamna:

- Centrarea pe subiect;
- Managementul cunoasterii;
- Axarea pe relativitatea cunoasterii;
- Perceptia diferentei.

……

Stil de predare/de instruire

- « Stilul este asociat comportamentului, se manifesta sub forma unor structuri de influenta si actiune, prezinta o anumita consistenta interna, stabilitate relativa si apare ca produs al « personalizarii » principiilor si normelor care definesc activitatea instructiv-educativa »(Dan Potolea).

- Stilul=produs al personalitatii(conceptia ideografica);
- Stilul=determinat de normativitatea interiorizata si exteriorizata in predare(conceptia nomotetica);
- Stilul=determinat de context(conceptia situationala)
- S=f(PxNxM), ipoteza triplei proveniente, conceptia ideotetica(integrativa
- ***Analiza critica, secventele de negociere profesor-elev, autonomia constructiva, apelul la surse diverse de informare, intelegerea pe baza propriei experiente, interpretate si valorificate critic, reprezinta tot atatea repere ale schimbarii.***

***Metode de predare interactiva***

- Brainstorming
- Jurnalul cu dubla si tripla intrare
- „SINELG“
- Ciorchinele
- Turul galeriei
- Cubul
- Mozaicul etc.

Alte metode interactive:

· **lucrul dirijat cu manualul (programat sau nu), cu cartea/caietul de exerciții sau de lucru, metoda proiectului, demonstrația cu solicitarea elevului, atelierul, portofoliul, observarea dirijată, studiul de caz dirijat, conversația euristică, exercițiul dirijat, învățarea prin predare, instruirea prin predare ca metodă multifuncțională, discutia-panel, metoda Frisco** etc.

- Elevul=constructor al invatarii si propriei cunoasteri
- Profesorul=manager al situatiilor de instruire, sprijina activ si incurajeaza autonomia

· **Paradigma interpretativa aduce in prim plan strategiile bazate pe *construirea structurilor cognitive ale invatarii* .**

IN SINTEZA

INVATAREA

- PROCES INTENTIONAL DE CONSTRUCTIE INTELECTUALA, PE BAZA DE INFORMATIE SI EXPERIENTA

1. Caracter critic;
2. Caracter creativ

► DIMENSIUNI:

semiotica(conceptuala);
reflexiva(dezvoltarea metacognitiei);
interactiva,interactionala.

Pentru ca o teorie a invatarii sa poata deveni o teorie a instruirii este esential :

- să indice experienţele care prezintă cea mai mare eficacitate în sădirea, în individ, a unei înclinaţii către învăţare;
- să pună în evidenţă structura optimă a unui corp de cunoştinţe pentru a fi mai repede înţeles;
- să determine ordinea în care urmează să fie prezentate materialele de învăţat;
- să sugereze modalităţile de motivare a elevilor (recompense, pedepse). (J.Bruner)

TEORII ALE INVATARII -MODELE DE INSTRUIRE :

- **modelul structurilor socio-culturale** ale instruirii, promovat de Lev S.Vigotski, model axat pe socio-geneza culturala a invatarii;
- modelul instrurii bazate pe ***inteligentele multiple*** al lui Howard Gardner, model specific postmodernitatii, model deschis spre resursele competentei cognitive umane, a diverselor sisteme de codare a informatiei si de concretizare simbolica;
- modelul ***instruirii complexe*** al lui David P.Ausubel, axat pe ***paradigma invatarii constiente***;
- modelul lui Daniel Goleman, model axat pe valorificarea ***inteligentei emotionale***, pe educatia emotionala a elevilor si pe competenta emotionala a profesorilor

ABORDARILE PRINCIPALE ALE INVATARII :

- BEVAHIORISM

- COGNITIVISM
- CONSTRUCTIVISM

O CLASIFICARE A TEORIILOR INVATARII

► în funcție de accentul pus pe:

► *factorii externi individului (variabile sociale şi contextual-situaționale),* distingându-se:

*-şcoala behavioristă;*

*- sociologia educației.*

- *factorii interni ai individului* (variabile cognitiv-motivaționale):
- *modelele ineiste (psihologia formei, «gramatica universală» a lui N. Chomsky, ereditatea inteligenței, teorie care are ca reprezentanți pe Eysenck, Jensen);*
- *pedagogiile autonomiei (« Şcoala nouă», autodidacticism, autoformare);*
- *cognitiviştii* (metacognitiviştii, pedagogia diferențială, abordările concrete);

- *fuzionarea dinamică a factorilor interni şi externi (demersurile interacționiste*):

- *epistemologia genetică (J. Piaget),*
- *dezvoltarea socială a inteligenței (socioconstructivism şi psihologia culturii, Vigotski)*
- *învățarea socială (prin observare şi automodelare, vezi Bandura);*
- *o teorie axată pe importanța «aşteptărilor» profesorului, a imaginii pe care şi-o creează acesta despre elev şi modul în care elevul intuieşte această imagine, conformându-i-se în chip inconştient, «efectul Pygmalion» în învățare, după Rosenthal şi colaboratorii)*

( dupa Leconte)

Intre practica instruirii si stiinta/stiintele invatarii si dezvoltare exista o evidenta complementaritate si continuitate, ele se sprijina reciproc. Intr-un context in care psihopedagogia invatarii isi cauta identitatea, educatia de-a lungul intregii vieti are nevoie de o sinteza de notiuni si legi stiintifice cu privire la invatare, de o teorie aplicata nuantat realitatii globale si complexe a invatarii umane, de un sistem conceptual, de un limbaj de specialitate, bine definit si diferentiator in planul discursului cu privire la educatie.

Ca domeniu interdisciplinar, psihopedagogia invatarii este o stiinta cu un obiect de studiu precis, care cunoaste, explica, interpreteaza si modeleaza

situatiile de invatare, o stiinta reflexiva, practic-aplicativa. Poate fi abordata ca stiinta integrata, deschisa spre experienta educativa, in acelasi timp analitica(descopera variabile, factori, elemente componente care determina particularul unor situatii concrete de invatare) si sintetica, pentru ca se refera la ceea ce este comun, esential intr-un ansamblu de situatii de invatare, are in vedere invatarea ca fenomen global, ca totalitate.

Psihopedagogia invatarii studiaza corelatia dintre teorie si practicile educative si de invatare, punand in valoare esenta si trasaturile fenomenului global care este invatarea, cu accent pe invatarea scolara. Evidentiaza scopuri, principii, metode si forme de invatare, metodologii, dinamici, valori si limite ale invatarii in medii organizate, dar si corelatia dintre invatarea formala si cea informala. Metodele ei specifice de cercetare abordeaza ansamblul experientelor, proceselor, conditiilor si produselor invatarii. Cadrul specific al aplicarii il reprezinta procesul instructiv-educativ, mediul educational scolar, un camp in care legitatea si normativitatea au un specific aparte. Principiile activitatii instructiv-educative genereaza norme si reguli care, impreuna si complementar legilor invatarii orienteaza constructia si inlantuirea situatiilor de invatare scolara. Principiul psihogenetic al stimularii, al accelerarii dezvoltarii stadiale a inteligentei, principiul invatarii prin actiune, principiul dezvoltarii motivatiei pentru invatare reprezinta pentru unii autori principalele repere ale acestei normativitati specifice.(vezi M.Ionescu si I. Radu, 2001).

In ceea ce priveste limbajul, remarcam interferenta psihologic-pedagogic in sistemul de concepte, axiome, ipoteze, modele la care se refera discursul specific acestui domeniu de granita al cunoasterii-psihopedagogia.

Cunoasterea elementelor esentiale ale acestui domeniu, a problematicii si aplicatiilor actuale reprezinta pentru orice profesor, de orice specialitate, o obligatie profesionala si morala. In formarea profesionala, aceasta disciplina asigura o adevarata carte de identitate. Aceasta si datorita faptului ca profesorul este cel care imprima un sens si o finalitate educativa invatarii.

## APLICATII

### Învățarea la vârstele timpurii

Ne vom referi în cele ce urmează la rolul unor mecanisme cognitive în învățarea elementară, în special la rolul reprezentărilor şi al memoriei.

Se poate afirma că în orice activitate umană simplă sau complexă sunt implicate percepţiile, reprezentările, gândirea, memoria, imaginaţia etc. Atenţia, constând în orientarea şi concentrarea activităţii psihice cognitive asupra unui obiect sau fenomen, este puternic implicată, de asemenea. Învăţarea, una dintre cele mai importante activităţi ale omului se bizuie pe atenţie, percepţii şi reprezentări şi beneficiază din plin de mecanismele gândirii, memoriei şi imaginaţiei. Se ştie tot atât de bine că noi învăţăm să percepem, să gândim, să memoram şi chiar să ne imaginăm, între învăţare şi principalele mecanisme cognitive ale omului existând legături complexe, multidimensionale şi necesare. De exemplu, copilul nu se naşte cu anumite capacităţi perceptive, el învaţă să privească, să asculte, să pipăie, să se orienteze în timp şi spaţiu, să aprecieze corect mărimea etc. Percepţiile îl informează, îl ghidează, îl ajută să se adaptaze la diferite sarcini de învăţare

*Reprezentarea* presupune interiorizarea experienţei perceptive a copilului la un nivel superior, chiar abstract.

Se crede că la copiii mai mici de patru ani capacitatea de distingere a realităţii de reprezentarea ei ar lipsi. Mielu Zlate, cunoscutul psiholog român susţine şi el, alături de mulţi alţii, ideea că distincţia dintre realitate şi reprezentarea ei nu este înnăscută, ci apare la o vârstă relativ precoce. Capacitatea de a evoca obiecte absente în momentul respectiv, imaginile sau modelele mintale ale realităţii obiectelor, "imageria" mintală ar fi achiziţii ce pot fi amplasate la sfârşitul stadiului senzorio-motor (în terminologia piagetiană) şi deci ar fi vorba de vârsta de un an şi jumătate până la doi ani, uneori mai mult. *Imitaţia amânată* (copilul efectuează gesturi care evocă obiecte şi persoane inexistente în câmpul perceptiv, gesturile materializând simboluri), *jocul simbolic* (utilizând un obiect pentru a semnifica un altul, copilul "face la fel ca"), *desenul* (care actualizează conţinutul unei reprezentări mintale), *imitaţia interiorizată* (imaginea mintală însăşi) şi *vorbirea* (evocatoare de evenimente, fiinţe şi lucruri nonprezente) sunt conduite care apar aproape simultan şi scot în evidenţă capacitatea de reprezentare a unor obiecte absente.

**Reţineţi !**

Reprezentările sunt puncte de sprijin, puncte de plecare şi material concret pentru majoritatea mecanismelor psihice. Fără un suport intuitiv, procesele logice, raţionale se pot rupe uşor de realitate, devenind neproductive în planul învăţării.

Mediul interior al fiecăruia se constituie pe baza unor reprezentări, care, de altfel, condiţionează eficienţa întregului proces cognitiv al fiecăruia dintre noi. Omul dispune de o apreciabilă *mobilitate reprezentaţională*, de o extraordinară capacitate de a beneficia de *memoria* sa *conceptuală potenţială permanentă* (stoc de unităţi potenţiale libere conţinând capacităţi informative şi combinatorici foarte elevate) şi de un *fenomen generativ*, care, pe baza unui ansamblu de procese activatoare şi constructive, transformă conceptele potenţiale nelegate în combinaţii reale, active, organizate (Ehrlich, 1985).

Considerate adevărate instrumente de planificare şi reglare a conduitei, reprezentările sprijină finalizarea performantă a numeroase tipuri de activităţi, printre care şi cele de joc şi creaţie, atât de specifice copilăriei. Prin reprezentări, copilul reconstituie realul, reconstruieşte mintal socialul, dobândeşte noi căi de acces la forme superioare de interacţiune socială şi cu mediul nonuman, după criterii pragmatice şi dinamice.

Reprezentarile fuzionează sensibilul cu ideea, figurativul cu simbolicul, acordă sens şi semnificaţie modificărilor succesive de imagine a lumii, în care "percepţia" şi "concepţia", "văzutul" şi "ştiutul" intersectează în re-prezentare. Într-un cuvânt, reprezentările definesc ceea ce este cu adevărat realitatea pentru subiectul care cunoaşte.

Reprezentările înscrise în memoria de lungă durată (MLD) sunt permanent disponibile, în acelaşi timp produs al experienţei, dar şi ca proces care însoţeşte şi sprijină cunoaşterea prezentă.

În calitatea lor de instrumente specifice de adaptare la realitate, reprezentările deschid copilului drumul spre cunoaşterea logică, complexă şi raţională.

O categorie aparte de reprezentări, intens studiate în ultimii ani, sunt *reprezentările sociale.* Ele sunt procese şi produse de elaborare psihologică şi socială a realului, generarea lor fiind socială, dar elaborarea rămânând în esenţă personală. Ele reconstruiesc realitatea prin prisma modelului mintal al persoanei. Implică modalităţi de gândire practică orientată spre comunicare/interacţiune cu altul/alţii, spre înţelegerea şi controlul socialului, mai precis a mediului social imediat, de către copil, în vederea asigurării adaptării suple la realitate. Interacţiunea cu co-vârstnicii dar şi cu adultul, în dinamica şi mobilitatea situaţiilor de învăţare (mai ales în cazul învăţării cooperative, în grup) îl sprijină pe copil în definirea propriei identităţi reflectată în altul, ca şi în cunoaşterea şi înţelegerea celorlalţi. El învaţă să-şi evalueze posibilităţile proprii prin raportare la performanţele celorlalţi şi treptat ajunge să ofere obiectivitate şi consistenţă aprecierii celorlalţi. Copilul va interioriza astfel un sistem tot mai structurat de cunoştinţe, valori, practici referitoare la dimensiuni sau aspecte ale mediului social, va învăţa să se orienteze în complexul interacţiunilor sociale şi să le utilizeze în propriul său beneficiu, achiziţionând o experienţă socială tot mai elaborată şi mai folositoare în planul învăţărilor ulterioare.

**Reţineţi !**

Adevarata "poartă" a cunoaşterii, senzaţiile, percepţiile şi reprezentările copilului, ca mecanisme psihice de prelucrare primară a informaţiilor permit copilului utilizarea în învăţare a altor mecanisme cognitive, mult mai complexe: gândirea, memoria, imaginaţia. Culegerea informaţiilor se realizează mai întâi cu ajutorul organelor de simţ şi are loc o selecţie a lor la nivelul procesării în memoria de scurtă durată. Informaţiile extrase sunt fixate în configuraţii stocate în memorie, iar fiecare nouă informaţie acţionează asupra întregului sistem de gândire. Baza de cunoştinţe şi reprezentările constituite în memoria de lungă durată reprezintă un filtru selectiv şi latura subiectivă a învăţării timpurii.

*Mecanism psihic de encodare, stocare şi recuperare a informaţiilor* (M. Zlate, 1999), memoria "este capacitatea unui sistem de tratare natural sau artificial de a encoda informaţia extrasă din experienţa sa cu mediul, de a stoca într-o formă apropiată şi apoi de a recupera şi utiliza în acţiunile sau operaţiile pe care le efectuează" (Lecocq, Leconte şi De Schone, 1997), fiind raportată după cum se observă la o proprietate generală a întregii materii, vie sau nu. În raport însă cu alte forme ori tipuri de memorie, memoria umană este mijlocită, inteligibilă şi selectivă.

În encodare intervin atât natura materialului de memorat, organizarea materialului, cât şi volumul ori omogenitatea sau heterogenitatea materialului. Acestor caracteristici li se adaugă semnificaţia, caracterul plăcut/agreabil sau neplăcut/dezagreabil, familiaritatea etc. În privinţa particularităţilor subiectului care memorează, rol în encodare au următoarele particularităţi: gradul de implicare, modul de învăţare (globală sau parţială), nivelul reactivităţii sistemului nervos, repetiţia etc.

**Reţineţi !**

Pentru a memora facil şi temeinic se impune respectarea câtorva condiţii:

- motivaţie, sens, interes pentru ceea ce urmează a fi memorat, conştientizarea scopului, a utilităţii;

- nevoia cunoaşterii efectelor;
- înţelegerea materialului;
- intenţia de a reţine informaţiile;
- evitarea interferenţei retroactive sau proactive;
- repetarea activă etc.

*Înţelegerea* este, fără îndoială, un factor important al memorării şi o condiţie esenţială în asigurarea eficienţei învăţării. A înţelege înseamnă: "a) a sesiza existenţa unei legături între setul noilor cunoştinţe şi setul vechilor cunoştinţe gata elaborate; b) a stabili efectiv, uneori şi rapid, natura şi semnificaţia acestei legături; c) a încadra şi încorpora noile cunoştinţe în cele vechi, care în felul acesta se modifică şi se îmbogăţesc (Mielu Zlate, 1999).

Invatarea este *strategica,* atunci cand elevii isi controleaza constient eforturile, isi directioneaza propria activitate in directia reusitei invatarii, cand prezinta o motivatie crescuta in raport cu invatarea si dispun de capacitati metacognitive (gandesc in raport cu propria invatare).

În activitatea de învăţare sunt implicate şi îşi au rolul lor toate mecanismele cognitive, alături de cele de reglare voluntară, de structurile şi procesele afectiv-atitudinale şi aptitudinale, într-un cuvânt tot psihismul.

Copilul va învăţa mai repede şi mai bine ceea ce îl atrage, dar şi ceea ce îi este necesar, învăţarea va rămâne însă pentru mult timp saturată afectiv şi nesistematică. Odată cu încadrarea într-un sistem de influenţe formale, învăţarea va dobândi forme noi.

*În ceea ce priveşte importanţa limbajului în dezvoltarea gândirii şi în învăţare, putem afirma că principiul relativităţii lingvistice (cunoscut uneori sub denumirea de ipoteza lui Sapir-Whorf) are numeroase implicaţii în instruire şi educaţie. Legătura dintre gândire-limbaj-experienţă este bine pusă în evidenţă de modul în care sub influenţa educatorului, copiii exersează diverse modele de limbaj, care le aduc o mai mare claritate în gândire. Procesul de însuşire a terminologiei specifice diferitelor discipline şcolare, ca şi tipurile de vorbire încurajate de educator influenţează decisiv gândirea şi învăţarea. Se ştie că persoanele socializate prin limbi total diferite acţionează conform unor "viziuni despre lume" unde apar diferite tipuri şi configuraţii de experienţă. Învăţarea unei noi limbi modifică, adânceşte şi evidenţiază modelele de atenţie şi de gândire pe măsură ce se introduc noi modele de vorbire şi de gândire în sistemul lingvistic propriu. Este în acelaşi timp un fenomen esenţial pentru armonia interculturală. (Lee, Penny, 1997).*

## COMENTATI !

O situatie subliniata frecvent de studii recente asupra invatarii formale evidentiaza o alarmanta lipsa de interes a tinerilor pentru studii stiintifice si matematice. Atitudinea pozitiva fata de stiinta in general si fata de matematica in special se formeaza greu, gandirea critica si judecata rationala, credinta in rationalitatea lumii, de asemenea.Din pacate, doar 15% dintre europeni considera atractive orele dedicate activitatii stiintifice, iar majoritatea se indoiesc cu privire la calitatea prestatiei didactice a profesorilor de stiinte. In Romania, date statistice si informatii privind performantele elevilor in intelegerea stiintei si tehnologiei( vezi PISA si TIMSS ) pun in lumina necesitatea unor masuri urgente in planul structurarii invatarii scolare si in ceea ce priveste formarea profesorilor de stiinte. Documente europene, echipe de experti, rapoarte si programe de cercetare scot in evidenta declinul interesului fata de studierea stiintelor, a matematicii si tehnologiei. Solutiile se gasesc in promovarea IBSE,adica a unei pedagogii active, bazata pe rezolvarea de probleme, pe experienta si cercetare, pe constructia proprie a cunoasterii. Profesorilor li se recomanda sa respecte diversitatea, sa promoveze metodele bazate pe cercetare, problematizarea si modelarea, instruirea prin descoperire si sa construiasca parteneriate cu actori locali : institutii ca muzeele de stiintele naturii, centrele si « oraselele » stiintei, sa implice resurse locale, agentii, intreprinderi, persoane, organizatii. Cu alte cuvinte, sa dezvolte legaturile dintre invatarea intr-un cadru formal cu cea

informala ori nonformala. Recomandarile adresate profesorilor mai vizeaza si implicarea intr-o retea informatica/network, capabila sa sprijine propria dezvoltare profesionala, schimbul de experienta, documentarea « la zi », in vatarea permanenta, singura capabila sa intretina increderea in sine, in puterea de a influenta benefic elevii.

( vezi si http://ec.europa.eu/research/science-society), EUROPEAN COMMISSION, Science Education NOW : A Renewed Pedagogy for the Future of Europe, 2007, Romania educatiei, Romania cercetarii, Raportul Comisie Prezidentiale pentru analiza si elaborarea politicilor din domeniul educatiei si cercetarii, Bucuresti, 6 iulie 2007, raport in care este subliniata nevoia invatarii invatarii).

LECTURA RECOMANDATA :
INATAREA INTERACTIV-CREATIVA
Crenguta Oprea

vezi**Pedagogie. Alternative metodologice interactive**

**...** Editura Universitatii, under ISBN 973-575-776-1 Comments to: **Crenguta** - Lacramiora **OPREA**; Web Design & Text editor: Laura POPESCU; Last update:July, 2003.
www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/**CrengutaOprea**/cuprins.htm - 21k -

SEMINAR

## Evoluţii şi contribuţii relativ recente în teoria instruirii . Transformarea teoriilor invatarii in modele de instruire inovative

În secolul trecut, al XX-lea, cercetările psihologice în domeniul educaţiei şi mai ales al instrucţiei au avut un impact benefic asupra inovării procesului instructiv-educativ. Cele mai importante contribuţii sunt cele ale lui Jean Piaget, marele psiholog şi medic elveţian, apoi cele ale lui Jerome Bruner, B. F. Skinner şi P. I. Galperin.

Au urmat:

- teoria învăţării cumulativ ierarhice a lui R. Gagné;
- teoria organizatorilor cognitivi şi anticipativi de progres a lui D. P. Ausubel;
- teoria holodinamică a învăţării a lui Renzo Titone ş.a.

*Învăţarea ca proces de elaborare a unor structuri operaţionale* apare în teoria genetică şi structuralistă a lui *Jean Piaget*. Cunoştinţele copiilor derivă din acţiune, consideră marele psiholog. Acţiunile se interiorizează, devenind operaţii logico-matematice. Operaţiile se caracterizează prin reversibilitate (aceasta înseamnă că ele se pot desfăşura în sensuri opuse) şi prin coordonarea în structuri de ansamblu sau grupuri. Teoria operatorie a inteligenţei oferă pedagogiei, şi teoriei instruirii în special, o bază psihologică pentru un *învăţământ* mai *activ*, un învăţământ preponderent *formativ* şi *euristic*. Contează nu numai ca elevii să răspundă la întrebări, ci important este ca ei să pună întrebări, să-şi pună întrebări şi să formuleze probleme, să le găsească. Actul învăţării ar presupune, după Piaget: identificarea operaţiilor implicate în noţiunea de asimilat, conturarea unei situaţii problemă care să îngăduie construirea acestor operaţii, efectuarea acţiunii în sine, urmată de interiorizarea ei şi construirea operaţiei.

*Exercițiul operațional, utilizat de H. Aebli în procesul de instruire din învățământul primar este o aplicare a teoriei piagetiene* **(**vezi *Didactica psihologică*, carte tradusă la noi în 1973)**.** *Elevii dobândesc nu numai cunoştinţe, ci şi instrumente de asimilare a cunoştinţelor***.**

*Învățarea ca proces de formare a "acțiunilor mintale" apare la reprezentanții "şcolii psihologice" de la Moscova (P. I. Galperin, Talîzina, Davîdov, D. B. Elkonin).*

Galperin formulează etapele de formare a acțiunilor mintale în felul următor:

- constituirea bazei orientative a acțiunii, reprezentarea prealabilă a sarcinii;
- acțiunea materială sau materializată;
- acțiunea transpusă în limbaj extern;
- etapa limbajului extern pentru sine;
- etapa limbajului intern, când acțiunea este înlocuită cu operația mintală.

**Temă de control**

Revedeți cursul de psihologie a educatiei şi exemplificați apoi procesualitatea învățării după P. I. Galperin, corelând informația teoretică pe care o dețineți cu experiența dv. practică de învățare.

Important era ca interacțiunea copiilor cu lucrurile să fie dirijată, nu întâmplătoare. Galperin credea că instrucția este condiția dezvoltării, dar nu cauza ei. Metodele de învățare pot condiționa dezvoltarea.

*Ideea cunoaşterii ca triplă reprezentare: activă (cunoaştere prin acţiune), iconică (cunoaştere cu ajutorul imaginii), simbolică (cunoaşterea simbolurilor) apare la J. Bruner.*

Motivele intrinseci ale învățării ar fi:

- *curiozitatea,* care este în general stimulată de situații problemă, confuze, nedeterminate;
- *aspirația către competență,* nevoia realizării, voința de a învăța;
- *procesul de identificare, tendința de modelare a eu-lui pe care o are orice copil ori tânar, autoeducarea;*
- *angajarea în rețeaua reciprocității sociale*

A învăța structural înseamnă a înțelege relațiile dintre lucruri. Bruner propunea o "programă în spirală", o continuă revenire, în scopul adâncirii cunoaşterii, asupra unor noțiuni de bază. El credea că orice se poate preda oricui, indiferent de vârstă, dacă sunt alese mijloacele adecvate. Asupra acestei teorii a instruirii vom reveni pe parcursul lucrării din acest semestru.

*Instrucția înțeleasă ca organizare a relațiilor de întărire apare la B. F. Skinner, pedagog american devenit celebru datorită instruirii programate. "Ştiința învățării şi arta predării" - lucrare apărută în 1954 - l-a facut foarte cunoscut. O instruire în "paşi mici", riguros organizată, în baza unor unități didactice de dimensiuni mici, care se succed într-o ordine strictă şi a căror parcurgere poate fi adaptată ritmului fiecăruia este ceea ce dă sensul instruirii programate.*

Teoria instruirii programate este consonantă cu preocuparea de a formula obiectivele instrucției în termeni comportamentali măsurabili.

**Temă de reflecție**

Teoriile instruirii prezentate de noi până acum şi altele, de dată mai recentă, pot fi regăsite în excelenta prezentare realizată de Ioan Neacşu în 1990 şi reluată în 1999 (vezi bibliografia).

Care dintre teoriile prezentate în această lucrare vi se pare a avea cele mai semnificative deschideri spre practica şcolară actuală? Dar cele mai puține? De ce?

Să reținem efortul de a adapta teorii ale învățării exigențelor desfășurării proceselor instructive în școală (transformarea teoriilor învățării în teorii ale instruirii).

Societatea postmodernă, informațională aduce un *nou mod de a înțelege învățarea și creația umană. Știința cogniției în educație reunește informații despre învățare din domenii cum sunt psihologia, pedagogia și informatica. Se utilizează sintagme ca "învățarea capacităților umane", "predarea directă de capacități" etc., cu acoperire la nivelul cercetării și tehnologiei didactice. Robert Glaser, Nickerson, Scheerer, Halpern sunt nume care se impun, după 1980, într-un domeniu de vârf al didacticii. Asistăm la un autentic salt calitativ în domeniul instrucției.*

*Pe de altă parte, psihologia socială este tot mai preocupată de problemele dezvoltării cognitive. Apar noțiuni noi, cum sunt acelea de conflict socio-cognitiv, reprezentare socială etc., generând schimbări de perspectivă în abordarea învățării școlare.*

*Viziunea normativă este contestată în psihologia actuală a dezvoltării mintale și se pune în evidență pluralitatea modurilor de funcționare a intelectului uman, cu momente sau etape ce au propria lor coerență, ideea modularității în funcționarea intelectului uman.*

*Teoria "inteligențelor multiple" a lui H. Gardner are numeroase implicații în procesul instruirii.*

*Se sugerează pluralitatea drumurilor dezvoltării în funcție de contexte. Diversitatea inter- și intra- individuală a modalităților de a raționa conduce la ideea că importante nu sunt numai variabilele individuale ale dezvoltării, ci și cele contextuale. Între construcția experienței sociale și dezvoltarea cognitivă a persoanei există legături ce pot fi probate experimental. Contează: a) comparația eu-altul; b) construcția identității personale și sociale (în moduri foarte diverse); c) variabilitatea adaptativă a persoanei.*

*Corelarea cu universal subiectiv al fiecaruia,evidentierea laturii afective a cunoasterii,auoobservarea si invatarea in contexte cotidiene, constiinta efemeritatii reprezinta tot atatea repere ale unei tranzitii de la paradigma normative la cea interpretative in abordarea predarii-invatarii-evaluarii.*

*Implicațiile pedagogice ale afirmațiilor de mai sus vizează preocuparea de a respecta pluralitatea și flexibilitatea în modurile de gândire. Se evidențiază încercări de conturare a unor strategii educative care să facă față raționalității multiple.Productivitatea greselilor, asocierile constructive si creatoare, pluralitatea perspectivelor si respectul diversitatii constituie repere definitorii in acest sens.*

În câmpul actual al instruirii școlare se manifestă trei categorii de teorii cu impact vădit asupra explicației și înțelegerii proceselor specifice:

- teoriile tehnologice, care au generat *designul instrucțional* și susțin instruirea programată, cu sau fără ajutorul calculatorului;
- teoriile psiho-cognitive, bazate pe *psihologia cogniției* și *psihologia* învățării, teorii care pe plan mondial au impus:

  1.*didactici constructiviste* și preocupările pentru învățarea gândirii și a creației;

  2.ideea de *modelare* cognitivă - modele ale proceselor psihice, modele ale *rețelelor semantice* (vezi M. R. Quilltan), *modelul* de *învățare alosteric* (creat în 1988 de A. Giordan);

  3. învățarea printr-o multiplicitate de relații și organizări etc.

iar ca noțiuni cheie - *concepțiile elevilor (instrumente, punct de plecare și rezultat al activității fiecărui elev), autotransformarea rețelei conceptuale, cunoștințele și învățarea procedurale, procesarea și tratarea informației, reflecția asupra propriilor practici conceptuale (metacogniție) etc.*

*La noi in tara, M. Miclea, M. Radu, M. Zlate prezintă contribuții în acest sens;*

- teoriile socio-cognitive, axate pe socioconstrucția structurilor intelectuale, pe interînvățare şi învățare în grup, pe ideea de *conflict socio-cognitiv, pe importanța reprezentărilor sociale, a factorilor sociali şi culturali în învățare (vezi A. Neculau ş.a.)*

*(Pentru clarificări suplimentare privind teoriile contemporane ale educației şi evoluția mişcărilor cognitive şi socio-cognitive vezi de pildă Y. Bertrand, Valois, "Şcoala şi societatea", Franța 1992 ori "Fondements educatifs", Ed. Nouvelles, 1999.* ***Perspectiva constructivista*** *este prezenta in lucrarea lui Horst Siebert, intitulata* ***Pedagogie constructivista*** *si tradusa in limba romana in anul 2001, Editura Institutului European, Iasi)*

.

. **Capacitatea de a învăța să înveți/să gândeşti** reprezintă fără îndoială un obiectiv prioritar în formarea cadrelor didactice. Viitorul profesor îşi va propune prezentarea cunoştințelor în contexte cât mai numeroase şi variate, ca şi în logica utilizării lor, asociindu-le deci cu practica, cu viața de zi cu zi, cu elemente din mediul imediat al elevului (M. Altet, 1994). El se va obişnui cu întrebările privind relațiile dintre rezultatele obținute şi procedurile utilizate pentru a se ajunge la aceste rezultate şi nu la altele. Se va întreba cu privire la modul de definire a unor concepte (specifice domeniului său de studiu) de către elevi, va fi preocupat de lecții axate pe procese cognitive sau demersuri ale gândirii. În acelaşi timp va construi situații care să antreneze conflictul cognitiv (învățare prin descoperire, problematizare etc.) şi conflictul socio-cognitiv (învățare prin cooperare, colaborativă, proiecte, activități de echipă, situații care să implice profesionalism colectiv, decizii şi dezbateri în grup etc.

Schimbarea punctului de vedere şi învățarea din greşeli vor permite dezactivarea unor rețele ineficace şi activarea a noi rețele conceptuale ori cunoştințe procedurale.

„În viziune constructivistă, învățarea este învățare prin interpretare, ceea ce înseamnă dezvoltarea perspectivelor de observare şi reflectarea caracterului constructiv al realității noastre“ (H. Siebert, 2001, p. 172).

Exemple de întrebări (Reflecția asupra propriului demers mental): Ce obiective urmăresc? Ce am făcut pentru a reuşi? Ce s-a întâmplat când nu am reuşit? Ce a făcut colegul meu pentru a reuşi mai bine decât mine? De ce uneori reuşesc şi alteori nu? În ce categorie de stil cognitiv şi/sau de învățare mă încadrează profesorii/colegii mei? Ştiu să-mi stabilesc prioritățile? Cine ştie mai bine decât mine şi pe ce se bazează acesta în alegerile pe care le face? Ştiu să anticipez obstacolele? În situații limită ori critice iau decizii raționale sau mă bizui mai mult pe intuiție? Apreciez global sau analitic? De obicei înțeleg uşor sau am nevoie de explicații suplimentare? Ce greşeli fac frecvent şi care ar putea fi natura lor (greşesc pentru că mă grăbesc sau pentru că ezit înainte de a acționa într-un anume fel?). Ştiu ce să fac cu ceea ce ştiu? Ştiu la cine să apelez atunci când am nevoie de ajutor (surse de documentare/informare, sprijin profesional?) Comunic uşor şi bine? Ce ar trebui să fac pentru a-mi îmbunătăți relațiile interpersonale, atât pe verticală cât şi pe orizontală? Cum să învăț mai mult decât ştiu predând altora ceea ce ştiu? etc.

În practică, profesorul sau studentul-stagiar pot utiliza liste de (auto)verificare care să-i sprijine în identificarea unor calități pe care, prin exerciții şi învățare, să le aducă la niveluri competitive. Iată un exemplu de listă utilizat de noi în practică, cu studenții.

*Aptitudini, deprinderi, calități, caracteristici personale/Prezente/Posibil de dezvoltat:*

- ştiu să elaborez un plan personal de acțiune şi/sau studiu şi să-l urmez întocmai;
- stabilesc obiective şi priorități, etape de acțiune şi/sau de studiu;
- intuiesc obstacolele şi iau măsuri;
- definesc şi utilizez corect noțiunile fundamentale ale domeniului;
- sunt atent la detalii;
- am capacitate de sinteză;
- creativitate (potențial şi manifestare);

- am spirit de observație;
- ordonat, organizez bine materialul de învățat;
- sunt capabil de efort prelungit;
- iau notițe bune;
- planific activitatea mea şi, la solicitare, a altora, în mod eficient;
- sunt rezistent la stres;
- mă adaptez rapid la situații noi;
- sunt lent, dar profund, nu renunț uşor;
- sunt capabil de entuziasm în raport cu specialitatea mea;
- bun vorbitor;
- posed capacitatea de a rezolva probleme practice (realizez legătura teorie-practică);
- sunt conştiincios, respect cu strictețe termenele stabilite;
- lucrez bine în echipă, ştiu să-mi coordonez efortul cu al celorlalți;
- sunt tenace;
- îmi asum riscuri;
- sunt deschis la nou şi inovație.

În ansamblu, teoriile instruirii oferă imaginea unui sistem dinamic, deschis, flexibil, cu o ofertă bogată de informație şi posibilități de valorificare la nivelul practicilor educaționale, acum şi în perspectivă.

RETINETI !

MODELE RECENTE DE INVATARE

1. *modelul "invatarii directe sau explicite",* formulat de J.Giasson in 1991, model ce inscrie continuturile in aria de interes a elevilor si expliciteaza strategiile de invatare;
2. *modelul"Stiu-Doresc sa stiu-Am invatat" ,* formulat de D.Ogle in 1986,model ce inscrie invatarea noilor continuturi in lantul continuu al aprofundarii unei probleme;
3. *modelul"Evocare-Configurare a sensului-Reflectie",*realizat de J.L.Meredith si K.S.Steele in 1997 prin modificarea si extinderea celui propus de Vaughan si Estes; acest model inscrie noile continuturi in sfera cunostintelor pe care elevii le detin deja, pe de o parte, si confera un loc important reflectiei asupra problemelor assimilate, pe de alta parte. (dupa Alina Pamfil, *Limba si literature romana in gimnaziu. Structuri ddactice deschise,* Editura Paralela 45, 2003, p.46). Exemplificati.

## DIVERSITATEA – RESURSA IN INVATARE

In Romania, din 1998, in cadrul reformei curriculare functioneaza principiul flexibilitatii si al parcursului individual, ca principiu de generare a planului de invatamant, la nivel national. Diferentierea parcursului scolar se face in functie de interesele, nevoile si aptitudinile elevilor, prin descentralizare curriculara. Astfel, numarul total de ore variaza intre un minim si un maxim, permitand alegeri specifice. Pentru majoritatea obiectelor de studiu este prevazuta o plaja orara, un interval de miscare de la un numar minim de ore la un numar maxim. In felul acesta se asigura concretizarea planului cadru, prin schemele orare, la nivelul fiecarei scoli. Posibilitatea alegerii de catre elevi a unui domeniu de interes, adaptarea demersului didactic la particularitatile clasei ori la resursele reale ale scolii flexibilizeaza demersurile didactice si confera identitate unei institutii scolare prin proiectul institutional si oferta scolii. Se instituie astfel cadrul unor

intelegeri prealabile intre actorii educatiei, in moduri mai mult sau mai putin explicite si, deci, posibilitatea contractului. Contractul implica existenta unui/unor obiective comune, dar si o tensiune determinata de evidenta unor logici diferite, care trebuie sa se armonizeze.

Volumul si gradul de dificultate a sarcinilor de invatare, ca si sprijinul/suportul acordat in invatare sunt diferentiate in functie de aptitudinile, interesele, stilul de invatare al elevilor. Antrenamentul cognitiv, programele de remediere cognitiva ori consilierea pentru invatare contureaza tot mai exact problematica diferentierii instruirii si implica, in acelasi timp, relatii de tip contractual mai mult sau mai putin explicite. Regulile, duratele, conditiile si termenele de predare a unor lucrari, contextele invatarii pot fi subiectul unor dezbateri comune profesori-elevi, obiect de negociere si punct de plecare in organizarea studiului si specificarea metodologiei convenabile. Instruirea modulara si instruirea integrata se incadreaza aceleiasi "logici" ori strategii de asigurare a reusitei scolare a tuturor, prin respectarea diversitatii procedurilor si etapelor de realizare individuala a sarcinilor de invatare.

Experimentele franceze privind parcursurile diversificate si individualizate ale instruirii scolare din anii 2000-2002 reprezinta puncte de reper pretioase in intelegerea utilitatii contractelor didactice, pe fondul unei pedagogii diferentiate si a pedagogiei proiectului.

Diferentele de invatare nu sunt innascute, aprecia B.Bloom in 1976, ci reprezinta "produsul" nefericit al unor erori de educatie, erori ce apartin fie scolii, fie familiei. In studiul lui B.Bloom, intitulat" Diferentele individuale dintre elevi si diferentele de invatare"se mentioneaza faptul ca " diferentele individuale de invatare constituie un fenomen observabil, care poate fi prezis, explicat si modificat "(B.Bloom, 1979)...

Comportamentul cognitiv initial, caracteristicile afective initiale(motivarea, angajarea in invatare), calitatea instruirii sunt variabile interdependente, care pot explica erorile ce intervin sau pot interveni, afectand desfasurarea procesului instructiv-educativ si eficienta invatarii individuale. Pentru a dezvolta capacitatea de invatare a elevului trebuie formata deprinderea de a rezolva independent probleme, sa se stimuleze receptivitatea la nou si capacitatea de interpretare corecta a solicitarilor, de sesizare a esentialului.

Calitatea instruirii depinde, fara indoiala de calitatea proesorului, de formarea sa, de modul in care in sistemul de formare sunt identificate si se au in vedere nevoile profesionale specifice pentru o profesiune de a carei complexitate nu se poate indoi nimeni. Profesorul trebuie pregatit pentru a motiva elevul, pentru a-i forma sentimentul datoriei si al responsabilitatii. Profesorul trebuie pregatit pentru a motiva elevul, pentru a-i forma sentimentul datoriei si al responsabilitatii.

In acelasi timp, apreciaza C.Delannoy, profesorul ar trebui sa favorizeze hotararea de a invata, ceea ce nu este acelasi lucru cu placerea sau dorinta de a invata si, mai ales, sa evite "demotivarea" elevilor prin prestatia sa didactica(C.Delannoy, 1997).

La fel de importanta este capacitatea de a aprecia corect starea structurii cognitive, a reprezentarilor si schemelor cognitive de care dispune elevul si, mai ales, modul de a adapta predarea la aceste caracteristici ale fiecarui elev, la mecanismele invatarii.

" Perceptia diferentei reprezinta insa si o *calificare pedagogica cheie[s.n.]*. Pentru a stimula procesul de invatare, profesorii trebuie sa poata identifica, explica si tematiza diferentele relevante intr-un grup."( Horst Siebert, *Pedagogie constructivista*, 2001, p.107).

Diferentele individuale definesc gradul de educabilitate al fiecaruia. Considerabile prin varietate si intindere, preocuparile de diagnosticare a aptitudinilor individuale, in scopul potentarii reusitei scolare, a prevenirii si combaterii esecului scolar la unii elevi, constituie tot atatea incercari de trecere de la *psihologia diferentiala* la *pedagogia diferentiata*, sub semnul umanismului si democratiei.

Sprijinirea diferentiata a elevilor este nu numai datoria ci si sansa de afirmare profesionala a educatorului. Valorizarea maximala a potentialului individual poate fi abordata

atat din perspectiva elevului, cat si din aceea a profesorului, deoarece atat elevul cat si profesorul sunt individualitati si aceste individualitati se pot dezvolta si implini impreuna.

Educatorul responsabil se va sprijini intotdeauna pe cunoasterea riguroasa a elevilor, ii va trata ca individualitati concrete si nu ca abstractii. Problema sprijinirii diferentiate a elevilor este o problema veche si mereu noua.

O scoala axata pe copil a insemnat, la inceputul secolului trecut, "o revolutie coperniciana in pedagogie", dupa expresia binecunoscuta a lui J.Dewey. "La congresul de pedagogie, care a avut loc in 1907 la Geneva, tanarul medic, dar cu preocupari de psihologie, Edouard Claparede(1873-1940) si-a exprimat dezacordul fata de scoala contemporana lui, pentru faptul ca facea abstractie de particularitatile individuale ale elevilor, organizand instructia la nivelul mediu de dezvoltare al clasei. Propunerile sale au fost exprimate intr-o formula lapidara care a cunoscut o rapida si larga circulatie "*scoala pe masura"(*I. Gh.Stanciu, 1995, p. 75).

O pedagogie a reusitei se intemeiaza pe necesitatea respectarii nevoilor, intereselor si disponibilitatilor individuale, a ritmurilor si resurselor fiecaruia, asigurand conditiile succesului tuturor. Esecul scolar poate fi evitat si, astfel, ceea ce este si mai important, va descreste riscul de esec social

***Pedagogia diferentiata pune in discutie problema unui model de democratizare a scolii.***

Educatia de calitate va incuraja diversitatea si de a o transforma intr-un factor de contributie constructiva la realizarea coeziunii sociale, la intarirea intelegerii reciproce dintre indivizi si/sau grupuri. *Diversitatea si pluralitatea* reprezinta notiuni cheie in pedagogia postmoderna, constructivista, in care perceptia diferentelor devine un scop al invatarii umane.

.

*Diversitatea/diversificarea* **situatiilor de invatare** *poate fi descrisa pe baza urmatoarelor coordonate:*

- asigurarea sanselor egale de invatare;
- individualizarea invatarii;
- adaptarea educatiei la caracteristicile dominante ale varstei;
- respectarea opiniilor, a stilurilor si ritmurilor de lucru ale fiecaruia;
- stimularea creativitatii individuale si a grupurilor mici;
- respectarea valorilor individuale si a nevoilor educationale specifice;
- incurajarea initiativei si a creativitatii individuale si de grup.

*Diferentele interindividuale*, sub raportul *dezvoltarii cognitive*, *sociomorale* si *psihosociale*, bine cunoscute si inregistrate de educatori constituie baza unei pedagogii diferentiate, capabila sa asigure egalitatea de sanse in educatie.

Se impun:

- depistarea timpurie a eventualelor probleme, inca de la inceputul invatarii;
- pedagogiile specifice, concepute pentru stimularea dezvoltarii personale si scolare a elevului;
- pedagogia pe grupe de nivel;
- *pedagogia diferentiata (utilizarea flexibila a timpului, orar individual, orar centrat etc., cursuri cu durata variata, tehnici de lucru in grupe si subgrupe, activitate pe echipe, activitati interdisciplinare, modalitati interculturale, regrupari si decompartimentari ale claselor, raportare la obiective, ajutor personalizat, module etc.);*
- pedagogia contractului de studiu si pedagogia proiectului ;
- pedagogia expresiva si creativa;

**SINTEZA PARTIALA :**
**INVATAREA SI PEDAGOGIA DIFERENTIATA- O CORELATIE TEORETICA RECENTA**

Incepem prin a reaminti ideea ca educatia, ca "obiect", ramane unitara, "chiar daca interpretarile noastre vor fi pluraliste(C.Birzea, 1995, p.31), dar accentuam ideea ca "arta de a face din diversitate regula"(Ph.Perrenoud, 1997) este o caracteristica a educatiei postmoderne.

**Pedagogia diferentiata** prezinta legitimitate evidenta desi denumirea ca atare apare abia in anii'70, ca expresie desemnand explicit o anume disciplina.

**Pedagogia diferentiata,** apreciaza Louis Legrand, initiatorul unor cercetari avand ca obiect diferentierea pedagogica in colegii franceze(1967, 1975-1980) si autor al unor lucrari de referinta (ex.Louis Legrand, La différenciation pédagogique, Paris, Editions du Scarabée, 1986) are in vedere structurarea activitatii de invatare scolara, definirea obiectivelor educative, elaborarea situatiilor didactice si identificarea solutiilor optime de relationare interpersonala, scopul fiind in principal definirea strategiei personale de invatare de catre elev.

Printre pionierii pedagogiei diferentiate putem consemna numele lui Benjamin Bloom (vezi .Benjamin Bloom,Caracteristiques individuelles et apprentisage scolaire, Nathan-Labor, Bruxelles, 1979), initiatorul unei ample cercetari vizand analiza obiectivelor pedagogice si adaptarea programelor la caracteristicile cognitiv-afective ale elevilor. Apare implicit nevoia de didactica personalizata si, in buna masura, ideea de contract didactic.

In anii '80 Alain Savary, pe atunci ministru al invatamantului din Franta, si A. de Peretti, autor prestigios, introduceau **pedagogia diferentiata** in ansamblul celor opt module de formare a formatorilor de profesori propuse rectorilor francezi.

Implicarea unor autori ca **Ph.Meirieu, Ph.Perrenoud, André de Peretti, Jean Pierre Astolfi, André Giordan, B.Rey, M.Reuchlin, M.Develay ori Gérard De Vecchi** *in fundamentarea conceptuala a practicilor diferentierii inseamna un plus de rigoare in infruntarea diversitatii psihologice, sociale si culturale a elevilor, in acoperirea metodologica a practicilor profesionale.Ei sunt autorii a numeroase lucrari: Ph.Meirieu(L'école, mode d'emploi. Des"méthodes actives" à la pédagogie différenciée, 5ème éd., Paris, ESF, 1990, Différencier la pédagogie. Pourquoi?Comment?, C.R.D.P. de Lyon, 1986 si in colab cu E.Bauthier, J.Berbaum, co-autor al lucrarii"Individualiser les parcours de formation, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, 1993), Ph.Perrenoud(La pédagogie à l'école des différences, Paris, ESF, 1995), André de Peretti(Controverses en éducation, Paris, Hachette éducation, 1993), Jean Pierre Astolfi(L'école pour apprendre, ESF, 1993), André Giordan si Gérard De Vecchi(Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Delachaux et Niestlé, 1994), B.Rey(Les compétences transversales en question, Paris, ESF, 1996), M.Reuchlin(Les différences individuelles dans le développement conatif de*

*l'enfant, Paris, PUF, 1995), M.Develay(De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, 1992) ori M.C.Grandguillot(Enseigner en classe hétérogène, Paris, Hachette-Education, 1993).*

# INSTRUIREA DIFEREN|IAT{ - O PROBLEM{ DESCHIS{

## 1. Introducere

Educaţia are datoria de a încuraja diversitatea şi de a o transforma într-un factor de contribuţie constructivă la realizarea coeziunii sociale, la întărirea înţelegerii reciproce dintre indivizi şi/sau grupuri.

"Educaţia poate promova coeziunea în măsura în care ţine cont de diversitatea indivizilor şi a grupurilor, încercând în acelaşi timp să nu provoace marginalizarea sau excluderea socială a acestora.

Respectul faţă de diversitate şi individualitate constituie un principiu fundamental, care trebuie să ducă la eliminarea oricărui tip standard de învăţământ. Sistemele de învăţământ oficiale sunt deseori acuzate pe bună dreptate că îngrădesc împlinirea personală, obligându-i pe copii să se conformeze aceluiaşi tipar cultural şi intelectual, fără să ţină cont de talentele individuale. Ele tind, de exemplu, să dezvolte cunoaşterea abstractă în detrimentul altor calităţi, cum ar fi imaginaţia, capacitatea de comunicare, de a conduce, simţul şi dimensiunea spirituală a existenţei sau îndemânarea meşteşugărească. În funcţie de aptitudini şi de înclinaţiile lor fireşti, care diferă încă din momentul naşterii, copiii nu beneficiază în acelaşi mod de resursele educaţionale ale comunităţii. Ei pot suferi eşecuri dacă şcoala pe care o urmează nu pune în valoare talentele şi ambiţiile lor" (J. Delors, 2000).

Dreptul la educaţie diferenţiată şi recunoaşterea nevoilor şi capacităţilor speciale reprezintă adevărate repere ale *educaţiei de calitate*.

"Învăţământul trebuie să urmărească dezvoltarea deplină a personalităţii umane ... (Declaraţia Universală a Drepturilor Omului, art. 26), "Binele copilului trebuie să fie principiul călăuzitor al tuturor celor care sunt responsabili cu educaţia şi îndrumarea sa" (principiul 7 din Declaraţia privind Drepturile Copilului) şi "… educaţia copilului trebuie să urmărească dezvoltarea personalităţii copilului, a aptitudinilor şi a capacităţilor sale mintale şi fizice, la nivelul potenţialului maxim" (Convenţia Naţiunilor Unite cu privire la Drepturile copilului, art. 29) reprezintă o bază de principii pentru realizarea, prin educaţie, a unui echilibru între ceea ce aşteaptă societatea de la individ şi dreptul fiecăruia de a se împlini ca personalitate.

În ţara noastră prima referire explicită la educaţia copiilor dotaţi apare într-o lege ce datează din 27 mai 1939. Aceasta nu înseamnă că înainte de această dată n-au existat preocupări în acest sens şi ne gândim la modul de finalizare a studiilor liceale conceput de Spiru Haret în 1904, (art. 19 din lege permitea punerea în valoare a dotărilor de excepţie) ori la faptul că Ministerul Instrucţiei Publice, Fundaţia Carol, Casa Şcoalelor, Fondurile Hillel şi Adamaki etc. acordau facilităţi băneşti tinerilor înzestraţi pentru studiu. Revenind la prevederile legii din 1939 trebuie spus că există un paragraf dedicat special acestei probleme, a tinerilor dotaţi, iar art. 68-72, cap.VI, făceau referiri la pregătirea cadrelor didactice care ar fi trebuit să lucreze cu aceşti copii şi tineri.

Au existat, de asemenea prevederi legale cu privire la organizarea învăţământului special pentru toate categoriile de handicapaţi. Astfel, încă din prima jumătate a secolului trecut au fost înregistrate la noi în ţară, mai precis în Principatele Române, încercări de organizare a unor aşezăminte pentru deficienţi. Pe lângă "Azilul Elena Doamna" din Bucureşti ia naştere o secţie de

surdomuți, la inițiativa doctorului Carol Davilla. În 1895, secția a fost mutată ca unitate de sine stătătoare la Focşani. La Caldarusani, în 1887 se încearcă organizarea unor activități pentru orbi, primele şcoli pentru aceştia fiind înființate la Cluj în 1900, la Focşani, în 1901 şi la Timişoara, în 1904. Aşezământul "Vatra Luminoasă" datează din 1906. Prima şcoală pentru deficienții mintali ia ființă la Inău, în Transilvania şi, după 1918, la Cluj - şcoala ajutătoare. Capitolul VI al Legii învățământului primar şi normal primar din 1924 se referă la şcoli şi clase speciale pentru copii debili şi anormali, înapoiați mintal cu sănătate şubredă, asociali şi vicioşi, orbi şi surdomuți (art. 102) Treptat, în deceniile care vor urma, preocupările legate de instrucția şi asistența psihopedagogică şi socială a copiilor cu handicap, a celor cu nevoi educaționale speciale se vor intensifica, defectologia românească obținând o recunoaştere bazată pe succese reale.

Legea din 1995 cuprinde numeroase elemente ce vizează educația diferențiată; capitolele V şi VI se referă explicit la învățământul artistic şi sportiv şi, respectiv, la învățământul special.

Art. 5(2), Titlul I. Dispoziții generale prevede: "Statul promovează principiile învățământului democratic şi garantează dreptul la educația diferențiată, pe baza pluralismului educațional ... (7). Statul şi alți factori interesați subvenționează activitățile de performanță, de nivel național şi internațional, ale elevilor şi studenților.

Art. 10(4) Ministerul învățământului poate aproba organizarea de unități de învățământ sau clase constituite din elevi capabili de performanțe.

Titlul II. Sistemul național de învățământ. Capitolul I. Dispoziții comune:

Art.16 (2) Elevii şi studenții cu aptitudini şi performanțe şcolare excepționale pot promova doi ani de studii într-un an şcolar sau universitar.

Art. 24 (2) Liceele se organizează cu unul sau mai multe profiluri. În cadrul acestor profiluri se pot organiza, cu aprobarea Ministerului învățământului, clase cu specializări mai restrânse şi clase speciale pentru elevii cu aptitudini şi performanțe excepționale.

Capitolul IX. Învățământul superior. Secțiunea I. Organizarea învățământului superior, Art. 59(2) / Absolvenții de liceu care au obținut într-unul dintre doi ani de studii distincții la olimpiade şcolare internaționale, concursuri artistice sau sportive de nivel continental, mondial sau olimpic au dreptul de a se înscrie în învățământul universitar, fără susținerea concursului de admitere la acele facultăți sau secții de specialitate la care admiterea conține în probele de concurs discipline la care au fost distinşi.

Pentru *copiii cu cerințe educative speciale*, pentru cei cu deficiențe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socioafective şi de comportament, sau cu deficiențe asociate sunt organizate prin lege, vezi Legea din 1995 (cap. VI, art. 41-46) diverse forme speciale de instruire, de recuperare şi integrare socială. Există atât unități de învățământ special, cât şi grupe şi clase speciale din unități preşcolare şi şcolare obişnuite. Învățământul este diferențiat, după tipul şi gradul handicapului şi dispune de programe, manuale şi metodologii adecvate.

"Se consideră că un copil are *nevoi educaționale speciale* dacă dificultățile sale de învățare, legate sau nu de tulburări confirmate la nivel senzorial, fizic sau mintal, îl opresc de la a beneficia de strategii şi mijloace educative de care se bucură colegii săi. Deficiențele obiective nu sunt negate, carențele şi lipsurile nu sunt ascunse, ci puse pe planul doi. Ceea ce este important, pe de o parte, este conceperea şi punerea în aplicare a unui proiect adaptat nevoilor specifice copilului real, independent de orice apartenență categorială şi, pe de altă parte, depistarea, în ceea ce-l priveşte, a situației optime de intervenție pentru dezvoltarea capacităților sale de adaptare şi de creație" (Charles Gardou,1997, p. 194).

Conceptele de *educație integrată* şi cel mai recent, de *şcoală inclusivă* creează perspective consistente şi interesante în plan educațional pentru cei cu cerințe educative speciale.

Categorii aparte de elevi se constituie şi pornind de la următoarele situații, situații care îi fac să fie considerați *populație şcolară aflată în risc* față de accesul la avantajele educaționale la scara societății:

- apartenența la familii cu venituri materiale modeste sau foarte mici;

- alteritatea culturală;
- infirmitatea fizică, motrică, în condiţiile unei inteligenţe normal dezvoltate;
- dificultăţi de învăţare (având la bază deficienţe, incapacităţi, dar în nici un caz handicapuri), care solicită abordări educaţionale speciale;
- dificultăţi emoţionale şi de relaţionare/integrare în grup, probleme de adaptare social-emoţională etc.

Handicapurile sociale, deteriorările neurologice minore, disabilităţile fizice generează, în asociere cu fragilitatea unor variabile de personalitate, chiar în cazuri de dotare intelectuală peste medie, *subrealizare şcolară, comportament social deviant, depresii etc.*

Copiii aparţinând minorităţilor cultural-etnice (copiii rromi, de pildă), copiii substimulaţi educaţional provenind din medii sociale cu risc, copiii abuzaţi fizic, emoţional sau intelectual sau care trăiesc în condiţii improprii solicită, cu toţii, *strategii educaţionale compensatorii,* strategii de *remediere* şi ansambluri coerente de *intervenţii educaţionale*, de *ameliorare* a rezultatelor şcolare înregistrate, aflate cel mai adesea mult sub posibilităţile lor reale.

Repetenţia, abandonul, eşecul la examene reprezintă numai câteva dintre formele pe care le cunoaşte eşecul şcolar, iar efectele pe care acestea le au sunt în întregime legate de *fenomenul excluderii,* care marchează existenţa şcolară şi socială a persoanei, în cele mai multe cazuri fiind vorba de copiii proveniţi din medii sociale marginalizate sau dezavantajate.

*Precizare*: Insuccesul şcolar este un fenomen dinamic, evoluţia lui cuprinzând mai multe faze: a) faza rămânerii în urmă la învăţătură şi b) insucces evident, relativ stabil.

*Intervenţiile timpurii*, colaborarea permanentă cu părinţii, îmbogăţirea contextului şcolar, *consilierea* şi *asistenţa socială* pot contribui la atingerea cotelor reale ale performanţei, în cazurile semnalate mai sus.

Ca o idee generală trebuie reţinut faptul că orice măsură de discriminare pozitivă va trebui să evite crearea unor spaţii educaţionale "ghetoizate" şi construirea unei identităţi axate pe fatalitatea inadaptării.

Sistem subsidiar al protecţiei sociale, *asistenţa socială* presupune un ansamblu de instituţii, programe, măsuri, servicii specializate şi activităţi profesionalizate destinate atât persoanelor cât şi grupurilor ori comunităţilor, care se află temporar în dificultate, a căror capacitate de funcţionare socială normală trebuie restaurată, mijloacele de care dispun prin ei înşişi fiind insuficiente, iar eforturile presupuse depăşindu-le posibilităţile. Prin acţiuni legislative, organizatorice, terapeutice sau preventive, se urmăreşte crearea unor condiţii care să-i repună în acord cu standardele unei societăţi date.

În asistenţa socială sunt implicate prestaţii pentru familie şi copii, instituţii pentru minori, prestaţii pentru persoanele cu dificultăţi materiale. *Chiar în acest context eforturile şcolii rămân mai mult decât hotărâtoare.*

Pentru asigurarea adaptării fără probleme la specificul şi cerinţele activităţii şcolare, în numeroase ţări ale lumii, dar mai ales în cele scandinave se efectuează o atentă examinare periodică a copiilor, fie de către aşa-numiţii *pedagogi sociali*, fie de *asistenţi sociali* maternali, fie de psihologi ori de părinţii înşişi. Se organizează *survey* normativ şi activităţi specifice - *screening*. Numărul copiilor care se pot sustrage acestui sistem este cuprins între 5%, în Danemarca, de pildă, până la 30% în alte ţări dezvoltate din Europa. Sistemul de examinare şi orientare progresivă a copiilor are certe efecte benefice pe termen lung, prevenind într-o măsură semnificativă *eşecul şcolar* în învăţământul elementar şi nu numai.

Câteva idei trebuie evidenţiate:

1. Tinerii excluşi de la orice participare socială au fost victime ale eşecului şcolar la un moment sau altul al parcursului lor şcolar. Eşecul şcolar generează eşecul social, viaţă precară, marginalizare, dependenţă de mecanismele asistenţei sociale.

2. Măsurile destinate să prevină dificultăţile de învăţare ale elevului sau să le remedieze sunt considerate:

- depistarea timpurie a eventualelor probleme, încă de la începutul învăţării;
- pedagogiile specifice, concepute pentru stimularea dezvoltării personale şi şcolare a elevului;
- pedagogia pe grupe de nivel;
- pedagogia diferenţiată (utilizarea flexibilă a timpului, orar individual, orar centrat etc., cursuri cu durată variată, tehnici de lucru în grupe şi subgrupe, activitate pe echipe, activităţi interdisciplinare, modalităţi interculturale, regrupări şi decompartimentări ale claselor, raportare la obiective, ajutor personalizat, module etc.);
- pedagogia tip "învăţare deplină";
- pedagogia proiectului, pedagogie de proiect;
- pedagogia expresivă şi creativă;

3. Diferenţierea instruirii este recunoscută pretutindeni ca o necesitate:

- Importanţă prezintă *filierele diferenţiate* de învăţământ la nivelul ciclului şcolar inferior, ca şi *proiectul instituţional* al şcolii-bază a diferenţierii instruirii în zonele sociale defavorizate.
- Diferenţierea înseamnă şi *integrarea copiilor handicapaţi;*
- Diferenţierea este asociată şi cu existenţa *programelor educaţionale alternative de tipul "Step by step", "Head Start"* ori a *şcolilor alternative* (Waldorf, Decroly, Freinet), care oferă cel mai adesea consistente *programe compensatorii*;
- În plan didactic, *metodele şi procedeele diagnostice şi formative* au un rol decisiv, ca şi cele *de stimulare* a *capacităţilor de autocunoaştere şi autoevaluare* obiective, de prelucrare creativă a informaţiilor. Importanţă prezintă şi *ierarhizarea şi diferenţierea sarcinilor didactice*, *alternarea predării unitare cu cea diferenţiată*, *dozarea temelor şi* a *exerciţiilor*.

4. *Individualizarea*, în sens pedagogic înseamnă:

- asigurarea unei independenţe mai mari a educatului în activitatea de învăţare;
- elaborarea şi administrarea unor sarcini diferenţiate, în funcţie de ritmul (intelectual şi de stil de lucru) şi de posibilităţile de asimilare ale celui care învaţă.

Influenţă semnificativă asupra rezultatelor şcolare o are şi sistemul de relaţii pedagogice implicate într-un program de instruire.

Relaţiile se stabilesc între:

- educatorii, coordonatori şi realizatori de programe instructiv-educative;
- educatori şi educaţi;
- educat - educat sau clase/grupe - alte clase/grupe.

Relaţiile interpersonale în grupul celor educaţi sunt de următoarele tipuri:

- relaţii de intercunoaştere;
- relaţii de intercomunicare;
- relaţii socio-afective (afectiv-simpatetice);
- relaţii de influenţare.

Reţelele comunicative şi socioafective implicate în combaterea eşecului şcolar sunt puternic individualizate.

Alături de relaţiile de comunicare, diverse şi dense, importanţă deosebită au şi relaţiile de putere constând în influenţarea copiilor pentru a face ceva anume, a îndeplini o sarcină de învăţare precisă etc.

Diferenţierea este totodată integrarea copiilor şi adolescenţilor handicapaţi, după cum am mai arătat deja. Asumarea responsabilităţii pentru "copiii atipici" a cunoscut în secolul trecut trei faze:

- faza educaţiei separate, marcată de personalitatea lui A. Binet, o fază a măsurării şi clasificării, a obiectivării diferenţei, a recursului la o terminologie clasificatoare, faza educaţiei speciale, a creării claselor şi şcolilor speciale;
- integrarea în gestaţie, o fază de contestare a eficacităţii izolării şcolare sau a devierii segregaţionale, elaborarea unor măsuri preventive cu urmări integratoare;
- faza integrării în intenţii, care înseamnă recunoaşterea valorii heterogenităţii, obiectivul de adaptare a sistemului educativ la diversitatea populaţiei şcolare şi obiectivul limpede afirmat al necesităţii diferenţierii practicilor pedagogice în funcţie de carcateristicile fiecăruia;
- faza integrării în fapt, prin conştientizarea efectivă a complexităţii realităţii umane, recunoaşterea valorii constructive a disonanţei, conştientizarea vulnerabilităţii tuturor oamenilor, a elementelor care-i fac diferiţi asemănători (C. Gardou, 1997).

Această din urmă fază presupune adoptarea noţiunii de *nevoi educaţionale specifice* şi o nouă modalitate de abordare care pune în evidenţă dependenţa procesului de învăţare de mediul familial şi de factorii de grup şi se axează pe *relaţia copil-mediu,* cel şcolar având o importanţă decisivă.

*Dificultăţile de învăţare - un argument pentru diferenţiere*

În special la debutul şcolarităţii, în clasa I, dar şi apoi în clasele a II-a şi/sau la începutul ciclului gimnazial, învăţătorii, institutorii, profesorii, dar şi părinţii remarcă adesea prezenţa unei categorii aparte de copii, care *fără* a *prezenta un handicap* real, deci în condiţii de aparentă normalitate sau cvasi-normalitate a dezvoltării, nu dau randamentul scontat, răspund inadecvat solicitărilor şcolare curente, prezintă diverse categorii de probleme, pe perioade mai mari sau mai mici de timp. În literatura de specialitate din ultimele 3-4 decenii ei sunt încadraţi în categoria *copiilor cu dificultăţi de învăţare.*

De fapt, dificultăţile de învăţare se pot manifesta la orice vârstă, iar istoria ne dovedeşte că acest lucru a fost posibil chiar în cazul unor autentice personalităţi ale culturii şi artei, care în copilărie au avut probleme de învăţare a citit-scrisului ori au prezentat un randament şcolar sub medie.

În esenţă este vorba de dificultăţi în însuşirea limbajului oral, dar şi de activitatea grafică şi lexică sub posibilităţile curente ale vârstei, la care se adaugă pentru elevii clasei I, mai ales, problemele legate de calculul aritmetic şi de raţionamentul de tip matematic.

La început, specialiştii au desemnat aceste probleme prin sintagma *disabilităţi de învăţare* (în deceniul şapte al secolului trecut), apoi sintagma a fost înlocuită cu *dificultăţi de învăţare. O disabilitate* este însă, trebuie să facem această precizare, în esenţa ei, structural funcţională şi, de regulă, prealabilă unei dificultăţi. *Dificultatea,* deşi mai evidentă, poate avea cauze conjuncturale, întâmplătoare.

> *Dificultăţile de învăţare desemnează un comportament inadecvat, ineficient, inoperant, cu un randament (mult) scăzut. La bază pot fi atât deficienţe cât şi incapacităţi, în nici un caz handicapuri. Ele nu antrenează nevoi speciale semnificative, dar reclamă cerinţe educative speciale (C.E.S.) sau abordări educative speciale (A.E.S.), ( după D. Ungureanu, 1998).*

*"O dificultate de învăţare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoţional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficienţelor senzoriale sau factorilor culturali şi instrucţionali" ( S. Kirk, 1962).*

- Intr-o remarcabila sinteza, profesorul DOREL UNGUREANU trece in revista definitii, cauze, teorii si modele( **Ungureanu, D., 1998,Copiii cu dificultati de invatare.Bucuresti : Editura Didactica si Pedagogica, R.A.)**

*"Dificultăţile de învăţare sunt un termen generic ce se referă la un grup eterogen de tulburări ce se exprimă prin dificultăţi semnificative în achiziţionarea şi utilizarea receptării şi înţelegerii limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii (literizării, silabisirii), a raţionamentului şi abilităţilor matematice, ca şi a unor abilităţi sociale. Aceste tulburări sunt intrinseci individului şi se presupune că sunt datorate unor disfuncţii minimale ale sistemului nervos central" (Comitetul Interagenţiilor pentru Dificultăţi de Învăţare, ICLD, SUA, 1987).*

*"Chiar dacă o problemă în învăţare se poate produce concomitent cu alte condiţii incapacitante evidente (deficienţe senzoriale, motorii, mentale, tulburări emoţionale, comportamentale) sau cu influenţe socio-ambientale corozive (carenţe şi diferenţe culturale, însuşire insuficientă sau inadecvată, factori psihogeni) şi mai ales cu tulburări exprimate prin atenţie deficitară, toate acestea putând cauza, la rândul lor dificultăţi de învăţare, o d.i. specifică nu este totuşi rezultatul direct al unor asemenea influenţe sau condiţii" (I.C.LD. Journal, 1987, p. 222-223).*

*Teorii şi modele ale dificultăţilor de învăţare:*

- teoria proceselor, cu variante: teorii perceptiv/auditive, menite să explice dificultăţile de învăţare din zona lexier, teorii psihomotrice, care includ şi dezvoltă problematica coordonării senzorio-motorii, a orientării spaţiale, a percepţiei schemei corporale şi care ambiţionează explicarea dificultăţilor de învăţare din sfera citit-scris, desen etc.
- teoria modelului GESTALT-ist, care vizează operarea cu imagini globale, înţelegerea de ansamblu a semnificaţiei unui text, mesaj, surprinderea ideii principale, emiterea de ipoteze, interpretarea de ansamblu a unei situaţii etc.
- teoria neuropsihică, concepţia eterogenă asupra unor dificultăţi personalizate, disfuncţii variate, teorie de factură clinicistă;
- teoria ecologică, teorie integrativă, care nu separă cognitivul de afectiv, abilitatea de conţinutul asupra căruia se exercită, comportamentele de contextul social şi/sau educaţional.

Întregul psihism uman este o problemă de construcţie interactivă, progresivă, eu-mediu.

*Dificultăţile de învăţare pot fi academice (şcolare) şi social profesionale. Cele academice se împart în specifice şi nespecifice.*

*Dificultăţile de învăţare specifice pot fi de tip verbal (oral-dislalii, disfemii, disfonii şi grafic-disgrafii, dislexii) şi de tip neverbal (d.i. a matematicii, psihomotrice, perceptive, vizuale) sau de orientare spaţială (temporală, ritmică).*

*Dificultăţile nespecifice sunt prin deficit de atenţie (de tip hiperactivitate şi nediferenţiere) şi prin deficit motivaţional (afectiv).*

*Între 6 şi 8 ani aceste dificultăţi de învăţare "ating" un procent cuprins între 10% şi 30% din totalul copiilor.*

Cauzele posibile:

1. Cauze biologice şi fiziologice

- naşteri premature;
- naşteri grele prelungite, cu incidente semnificative;
- debilitate fizică generală, rahitism, imaturizare morfologică, structurală;
- probleme metabolice, deficit de calciu, magneziu, vitamine, deficit sau excedent de arderi energetice;
- probleme hormonale prelungite;
- praguri senzoriale (vizuale şi acustice) minimale, minim normale, plasate la limita normalităţii;
- disfuncţii cerebrale minime, microleziuni cerebrale minime, afecţiuni neurocerebrale discrete;
- afecţiuni în chimismul neuronal de traiect.

2. Cauze psihologice:

- intelect de limită, nivel intelectual minimal normal;
- probleme de percepție discrete (dezorientare spațio-temporo-ritmică lejeră, de exemplu);
- dezechilibrări emoționale, probleme afective;
- imaturitate psihică generală, infantilism prelungit peste limitele normalului;
- dezvoltare psihică lentă şi inegală, cu extensii şi comprimări nejustificate;
- lipsa motivației, carențe motivaționale sensibile;
- tendința spre evaziune, pierderea simțului realității, a contextului real;
- timiditate excesivă, complexe;
- fobie şcolară, lexofobie, grafofobie;
- temeri fără obiect etc.

3. Cauze ambientale, şcolare, familiale, sociale, relaționale:

cauze şcolare:

- suprasolicitare prin supradimensionarea conținutului;
- învățământ nelegat de viața reală, inadecvarea programelor şcolare;
- monocompartimentarea rigidă a cunoştințelor, nerealizarea unor corelații fireşti şi necesare;
- insuficienta pregătire psiho-pedagogică, carențe ale formării inițiale a educatorilor de profesie;
- carențe în asistența, orientarea şi consilierea elevilor, adaptări curriculare inadecvate, stimulare timpurie insuficientă şi inadecvată etc.;
- stres şcolar prelungit;
- eşec şcolar;
- diminuarea aptitudinii pentru şcolaritate etc.

cauze familiale:

- carențe afective în familie;
- hiperprotecție sau dirijism excesiv;
- dezinteres, lipsa unui regim organizat de muncă şi viață;
- familii handicapate socio-cultural, cu nivel de viață foarte scăzut;
- dispute frecvente;
- bilingvism, probleme confesionale, divergențe;
- exemple negative, disimulare, pedepse etc.

cauze sociale:

- depărtare de şcoală;
- mutarea frecventă sau migrație internațională;
- cartiere cu risc ridicat pentru tentații la comportament antisocial, delincvența juvenilă, droguri etc.

cauze relaționale:

a) dificultăți de comunicare:

- limbaj precar, dezorganizat prin nestimulare;
- tulburări de fluență, articulație, ritm, voce etc.;
- tulburări de relatare, incapacitate de a evoca evenimente, situații;
- "autism relațional", introversiune;
- distorsiune finalistă a comunicării: minciuna cronică.

b) dificultăți de integrare în grup:

- rejectare de către grup;
- marginalizare, periferizare;
- răzbunare nediferențiată față de membrii grupului.

*Aptitudinea pentru şcolaritate*

W. Okon, pedagog polonez cunoscut, este cel care a lansat acest concept în anii '70 ai secolului trecut. Este o super-aptitudine, o mega-aptitudine potențială, graduală, autogenerativă şi educabilă. Presupune inteligență superioară sau eficientă, stocarea şi procesarea informației la nivel acceptabil, concordanță între vârsta mentală şi cea cronologică, echilibru, mobilitate, capacitate de mobilizare, flexibilitate.

Într-o viziune globală, condițiile absolut necesare ale *aptitudinii pentru şcolaritate:*

- simbolistică suficientă a comunicării;
- capacitate de gândire şi exprimare: relatare concisă, organizare logică a prezentării unor fapte şi idei, desprindere de intuitiv-contextual etc.;
- acceptarea autorității adultului;
- acceptarea şcolii ca mod de viață şi organizare posibilă a activității personale;
- suportarea unui climat diferit de cel familial ori cel ludic şi tolerant al grădiniței;
- capacitate de detaşare afectivă temporară, "înțărcat" afectiv;
- asumarea benevolă a unor responsabilități;
- orientare în timp şi adaptare la schimbare;
- alternarea facilă a diferitelor tipuri de activități: joc, învățare, muncă;
- abilități de relaționare cu cei de aceeaşi vârstă, dar şi cu adulții;
- adoptarea cu uşurință a unor roluri diverse;
- prelungirea deprinderilor şi tehnicilor de învățare de la şcoală acasă;
- acomodare la viață de grup;
- acceptarea relativă a unor eşecuri parțiale şi manifestarea bucuriei în caz de succes etc.

În momentul în care performanțele unui elev nu sunt în concordanță cu obiectivele prevăzute în programa şcolară şi el "pierde" ritmul în raport cu clasa din care face parte, el va fi integrat într-un *program de remediere*. Se va identifica ce anume îl determină să piardă ritmul, care este componenta deficitară şi se va intensifica intervenția în funcție de problemele constatate.

Scopul este acela al recuperării, iar obiectivele, conținuturile, ritmul de parcurgere a programului de remediere şi chiar modalitățile de evaluare sunt diferite de la caz la caz, fiind determinate în esență de natura progresului realizat, de modurile şi de curba pe care acesta o urmează.

După o evaluare complexă, calitativă şi multidirecțională a elevului se va contura potențialul valoros ce va fi baza eforturilor coordonate de intervenție a factorilor implicați, acționând în echipă. Prioritățile se stabilesc riguros şi se identifică modalitățile de intervenție adecvate. Un plan de intervenție va cuprinde obligatoriu: obiective, strategii de realizare, interval de timp, modalități de evaluare, variante de realizare a programului în funcție de dificultățile apărute pe parcurs. Asemenea activități, le-am numit pe cele de remediere, vor avea ca durată zilnică maximă 40 de minute şi se vor derula pe o perioadă de două sau trei săptămâni consecutiv, în cazul elevilor de la clasele I şi a II-a. Este foarte importantă atitudinea copilului față de activitățile care i se propun în cadrul programului, deoarece dacă el va considera că este sancționat, discriminat negativ în raport cu colegii, progresul va fi lent, nesemnificativ şi probabil nu va fi un progres cu "bătaie lungă", în cele mai multe cazuri.

Comunicare, sprijin, coordonarea permanentă a intervențiilor, iată cele câteva cerințe esențiale pentru a se putea vorbi de un parteneriat. "Parteneri" reali ai echipei de "remediere" la nivelul şcolii, institutorii sau învățătorii vor fi în măsură să ofere informații utile, să ajute practic în modul cel mai direct, să observe strategiile utilizate şi să le valorifice în practica curentă la

clasă, să participe la constituirea unei baze de date necesare în cazul elevilor cu dificultăți de învățare, să comunice permanent cu părinții elevilor, în beneficiul acestora.

Intervențiile cu caracter preventiv vizează dezvoltarea personală, afectivă, cognitivă, psihomotorie, atitudinea pozitivă şi încrederea în forțele proprii. Mediul stimulativ în sensul cel mai larg, dezbaterile, "grupurile de dialog", atelierele etc. pot determina şi consolida totodată aceste intervenții preventive.

Un program de remediere este precedat de măsuri de sprijin, de *activități de sprijin.*

## 2. Copii în situație de risc, copii din medii defavorizate

Condiția economică precară, disocierea grupului familial prin deces, divorț sau boli cronice, caracteristici ale mediului/cartierului în care trăiesc (marcat de violență, prezența unor bande, consum de droguri, sărăcie extremă, tip "ghetou") au un impact negativ şi cel mai adesea profund asupra dezvoltării copiilor. Insecuritatea mediului, pierderea sentimentului de siguranță personală, expunerea prelungită la influențe nocive generează la cei mai mulți dintre ei, pe lângă problemele de integrare şcolară şi socială, care par să fie, în asemenea cazuri, inevitabile, şi riscul sporit de comportament delictual.

Deficiențele de relaționare în plan social, eşecul şcolar repetat, presiunile mediului din care provin pot conduce la *abandon şcolar*, pe un fond de delincvență ori comportament deviant. O anchetă din anii '90 aprecia ca 50% din copiii României trăiau sub limita sărăciei (C. Zamfir, 1997), iar în anul 2000 se consemna oficial o rată a sărăciei de 43% şi o proporție de 80% dintre copiii trăind în familii cu mai mult de trei copii, stigmatizați de sărăcie.

Mediile din care provin aceşti copii cunosc probleme acutizate şi agravate, până la ruperea echilibrului care asigură dezvoltarea firească, normală, a personalității. Aceşti copii prezintă dificultăți mari de adaptare. Adeseori este vorba şi de o încărcatură genetică defavorabilă ori de traumatisme şi accidente, capabile să distorsioneze dezvoltarea atât pe plan fizic cât şi psihic.

Familia nu-şi mai exercită rolul de mediu securizant, afectiv şi social-material. Sunt copii care trăiesc cu convingerea că pentru ei nu există şanse, că sunt pentru totdeauna abandonați sau marcați de neîmplinire. Sentimentul cel mai acut este că familia, cartierul şi chiar şcoala nu le mai pot oferi un cadru prielnic de afirmare, ci că au ajuns să reprezinte, pentru ei cel puțin, adevărate "medii ostile".

Ne gândim, de pildă, la situația în care se află, de cele mai multe ori, etnia rromilor. În condițiile în care aproape 60% dintre femei şi aprox. 45% dintre bărbați sunt analfabeți, se întâlnesc situații ca cele semnalate de C. Cucoş:

- refuzul unor directori sau profesori de a accepta înscrierea copiilor de rromi în şcoala unde profesează;
- tendința de ghetoizare sau de izolare a acestora, în cazul în care sunt primiți (integrarea în "clase speciale", izolarea lor în spatele clasei etc.);
- refuzul copiilor şi părinților populației majoritare de a-i primi pe rromi în clasele obişnuite etc." ( C. Cucoş, 2000, p. 197).

Jumătate dintre copiii de rromi nu au frecventat niciodată o instituție de învățământ şi doar 4,5% dintre ei termină liceul. Dacă ne gândim că România are o populație țigănească de aprox. 10% din totalul populației (2,5mil.), situația necesită măsuri ținând atât de ameliorarea stării economice şi de integrarea socio-culturală a rromilor, cât şi de ceea ce numim educația interculturală.

*Educația interculturală* "este definită ca o perspectivă sau abordare care recunoaşte interdependențele şi interacțiunile sociale, culturale şi economice ale grupurilor etnoculturale dintr-o țară" (ibidem, p. 213).

Rromii nu reprezintă însă singura categorie de populație cu dificultăți în România. Există "populații în dificultate", care nu aparțin etniei rromilor, "cartiere cu probleme", "medii de marginalizați", ca şi categorii sociale speciale, cu probleme prelungite, cum sunt şomerii "cronici", de lungă durată, refugiații, imigranții din țările lumii a treia care sunt departe de a oferi copiilor un mediu acceptabil de dezvoltare.

Profesorul şi/sau institutorul pot constata la unii dintre elevi apariția unor insuccese de scurtă durată, la o anumită temă din programă sau la asimilarea cunoştințelor dintr-un capitol. Multora li se pot părea fireşti, ținând de factori subiectivi, nesemnificativi pe ansamblu, cum ar fi lipsa de atractivitate a subiectului respectiv pentru elevul în cauză. Numai că din episodic, insuccesul poate deveni semnificativ şi îngrijorător, atunci când se întinde pe durata unui întreg semestru şcolar. Devenind persistent, insuccesul conduce la corigență. Atitudinea negativă față de învățătură, autocontrolul deficitar, voința slabă, motivația inconsistentă, ca şi deprinderile de învățare nestructurate sunt numai câteva dintre "simptomele" ce însoțesc şi anunță grave lacune la trei sau mai multe discipline şi, deci, repetența.

Ce trebuie făcut în asemenea cazuri? Se vor analiza cu responsabilitate condițiile eşecului, ansamblul de factori care au dus la situația înregistrată, se vor identifica dominantele şi se va elabora un program coerent de sprijinire a elevului, în colaborare cu familia, asistentul social, medicul, psihologul, sociologul şcolar etc. De foarte multe ori se descoperă că, de fapt, factorul decisiv al eşecului este factorul socio-economic. În aceste cazuri trebuie puse în mişcare alte mecanisme, mecanisme de asistență şi protecție socială a copilului. Oricum, chiar în astfel de situații, rolul educatorului rămâne important, iar sprijinul său ar trebui să fie permanent, pentru a asigura reuşita unei acțiuni de recuperare.

Trecând în revistă experiența altor țări în acest domeniu, găsim, de pildă, sisteme de încercări care vizează reducerea inegalităților în traiectoria şcolară a elevilor: "în Anglia s-au pus în act *Educațional Priority Areas* concretizate în:

- cursuri preparatorii;
- crearea de clase de adaptare;
- grupuri alternative;
- dublarea numărului de ore la anumite materii;
- crearea de "cămine socioeducative";
- cluburi;
- îmbunătățirea condițiilor din familie;
- crearea consiliilor elevilor;
- crearea de asociații de cartier (cu "săptămâni de informare" pe diferite teme), (I. Ionescu, 1997, p. 83), ( note, 2).

Dincolo de ideal şi utopie, "mai realist este să se spere că şcoala ar putea să ofere fiecărui copil un program stimulator, care să ducă la o dezvoltare continuă, să cultive aptitudinile sale şi să permită un număr suficient de succese, care să mențină motivația la un nivel înalt" (D. J. Ausubel, F. Robinson, 1981, p. 298), (note, 3).

Experimentele efectuate în ideea realizării unei "educații pe măsură" au condus atât la realizări semnificative, în privința personalizării condițiilor de învățare, cât şi la noi surse de eroare, la apariția unor noi riscuri. Putem cita ca exemplu ideea de presupusă eficiență a grupării omogene a elevilor în raport cu cea eterogenă. Aceasta pentru că particularitățile dezvoltării personalității unor elevi relativizează datele de care dispunem şi scot în evidență insuficiența unor demonstrații teoretice ori experimentale. Mai precis, un elev cu o emotivitate mai scăzută şi o nevoie de realizare mai mare va avea, de exemplu, mai multe şanse de a se dezvolta într-un grup omogen, spre deosebire de un altul care, dispunând de acelaşi potențial intelectual, dar de caracteristici contrare celor semnalate anterior, se va simți mult mai bine în clase eterogene.

Printre modalitățile de a asigura reuşita şcolară a elevilor se numără:

- instruirea individualizată; asistată sau nu pe calculator;
- sistemul tutorial modern;
- clasele speciale.

Acestora li se pot adăuga:

- şcolile fără clase ori "deschise";
- programele instrucţionale construite pe baza unor fişe de evaluare progresivă;
- activitatea pe bază de fişe conţinând sarcini diferenţiate de instruire, raportate la cunoştinţele ori posibilităţile fiecărui elev etc.

O situaţie aparte o prezintă şcolarizarea rromilor, înfiinţarea de şcoli speciale sau clase specializate fiind întâmpinate cu ostilitate de aceştia, deoarece le consideră forme de discriminare. Sunt preferate şcolile şi clasele ordinare.

"Există însă tendinţa instituţiilor şcolare de a integra copiii rromi în clase pentru retardaţi sau handicapaţi, ceea ce reprezintă o trăsătură a politicii asimilaţioniste. O altă problemă ar fi aceea că, de multe ori, clasele ordinare nu sunt adaptate pentru a face faţă exigenţelor şcolare vizând copiii de rromi. Clasele ordinare pot fi şi ele asociate asimilării politice, în sensul că duc la "normalizare", adică la uniformizare şi la pierderea identităţii" (C. Cucoş, 2000, p. 198).

*Valorizarea diferenţelor în procesul de instruire*

Valorizarea maximală a resurselor personale ale fiecărui individ este reperul oricărei educaţii bine organizate. Prin sporirea potenţialului de autoconducere şi autoeducare, şcoala sprijină pe fiecare elev să-şi descopere şi să-şi cultive umanitatea, specificitatea individuală, să facă din ele însuşi ceea ce este maxim posibil să se facă, să atingă perfecţiunea de care este capabil. Codul moral al profesiunii de educator presupune respectul pentru om şi pentru diversitatea umană. Suntem egali, dar diferiţi, şi într-o societate democratică se fac eforturi în vederea trecerii de la o educaţie pentru toţi la o educaţie pentru fiecare, iar «lupta contra excluderii şcolare» (1) constituie un obiectiv general de acţiune la nivel social.

Dreptul de a fi tu însuţi, de a te exprima liber este un drept democratic, iar umanismul presupune dreptul la şanse egale de succes educaţional. Fiecare are dreptul la un proiect personal în cadrul proiectului social global, aşa cum are dreptul la tratament diferenţiat şi la suport personalizat în învăţare. Adevăr cu atât mai important în condiţiile în care o nouă paradigmă educaţională impune centrarea pe elev, pe activitatea, nevoile şi aspiraţiile acestuia.

Şi totuşi, una dintre caracteristicile fundamentale ale educaţiei publice este aceea că procesele sale didactice de bază sunt concepute pentru un grup eterogen de 20-30 elevi şi toate alegerile care se fac la nivel de metodologie sunt condiţionate de imaginea unui ipotetic elev mediu care reprezintă clasa. Deosebirile individuale dintre elevi trec astfel în planul al doilea. Aceasta în ciuda faptului că unul dintre cele mai vehiculate clişee ale acestui secol, la nivel de învăţământ, se referă la unicitatea fiecărui elev şi la respingerea oricărei încercări de nivelare a aptitudinilor omeneşti. Adaptarea strategiei didactice la o medie ipotetică nu-i permite profesorului să ofere o experienţă educaţională pe măsură - «educaţie pe măsură», «pedagogie a diferenţei» - să dezvolte la maximul posibil potenţialul fiecărui elev.

Soluţii pentru remedierea acestei situaţii există însă, ca şi experienţe care probează că se poate veni în întâmpinarea diferenţelor de resurse intelectuale şi aptitudinale, a trăsăturilor personale şi de caracter. Există sisteme de diferenţiere a instruirii, cum ar fi de pildă Sistemul Manheim, Sistemul Oakland, Planul Jena sau Planul Trinidad, aşa cum există şi sisteme de grupare a elevilor în funcţie fie de aptitudinile generale (capacitatea generală de învăţare, nivelul de inteligenţă etc.), fie în funcţie de aptitudinile speciale (pentru studiul matematicii, al diferitelor discipline artistice, pentru practicarea sportului de performanţă etc.). Clasele «de nivel» ori clasele «speciale» se constituie atât pentru elevii capabili de performanţă superioară cât şi pentru

cei cu ritm lent de asimilare ori cu nevoi speciale asociate unui handicap de diferite grade şi forme, de la cel cognitiv la cel social.

*Reuşita şcolară* înseamnă atât realizarea unor calificative şi deci a unor performanţe superioare, oglindite în note mari (randament şcolar superior), cât şi reuşita în planul integrării sociale, în cadrul grupului socio-educaţional, asimilarea unor valori şi modele de comportament social etc. «Elementele care asigură reuşita şcolară sunt: dezvoltarea intelectuală normală, motivaţia muncii şcolare, puternice sentimente intelectuale, climat familial stimulator educaţiei, experienţa socială bogată, metode pedagogice adecvate etc. Adevărata măsură a reuşitei şcolare o constituie reuşita în activitatea productivă postşcolară» (4).

Din perspectiva profesorului, reuşita şcolară înseamnă elaborarea şi utilizarea unei metodologii (metode, tehnici, strategii, forme de organizare a activităţii) de bună calitate, care să fie bine adaptată posibilităţilor clasei (nivelului de vârstă) şi fiecărui elev în parte. Căci «fiecare este diferit şi egal în diferenţă» (5) şi a egaliza pe cât posibil şansele de succes în educaţie este măsura eficacităţii şi a profesionalismului educatorului. Profesorul trebuie să creeze toate condiţiile pentru o comunicare didactică corespunzătoare, să proiecteze activitatea şi să organizeze optim învăţarea. Concluzia pe care o putem desprinde din cele de mai sus este aceea că reuşita şcolară poate fi definită atât ca adaptare a elevului la exigenţele şcolii şi ale profesorului, în raport cu propriile sale posibilităţi individuale, cât şi ca adaptare a şcolii, respectiv a profesorului, la aceste posibilităţi. Reuşita şcolară este un construct complex, ce angajează componente diverse, psihoindividuale şi sociale, personale şi interpersonale, cognitive şi noncognitive (în primul rând, atitudinale şi afectiv-motivaţionale, de voinţă), (Pantelimon Golu, 1994).

Pentru unii autori, timpul de învăţare avut la dispoziţie este un factor important al reuşitei şcolare (J. Carroll, 1963), iar pentru alţii importanţi sunt factorii ce ţin de dezvoltarea voinţei, de dezvoltarea atitudinilor stabile cu privire la învăţare, efortul consecvent etc. Cert rămâne faptul că a reuşi în activitatea şcolară presupune formarea unor structuri cognitive (sisteme de cunoştinţe, noţiuni, principii, reguli, teorii), structuri operaţionale (abilităţi, capacităţi de a face, priceperi), structuri psihomotrice (în principal deprinderi, dar şi capacităţi, calităţi), afectiv-motivaţionale şi socio-morale (atitudini, trăsături de voinţă şi caracter).

Noţiunea de *succes şcolar* este legată atât de noţiunea de *adaptare şcolară* (o ajustare a trăsăturilor de personalitate la exigenţele situaţiei), cât şi de noţiunile de *randament şcolar* şi *performanţă* (înţeleasă ca un nivel superior al randamentului), ambele noţiuni vizând o apreciere a rezultatelor obţinute prin raportare la obiectivele stabilite. Se asociază, de asemenea, cu noţiunile de *progres şi reuşită şcolară.*

*«*Succesul - insuccesul sunt fenomene mixte, compuse, în care intră mai multe dimensiuni: performanţa propriu-zisă, sancţionarea (evaluarea) ei de către cei din jur prin intermediul unor reacţii şi opinii favorabile/nefavorabile (de recunoaştere, aprobare, laudă, încurajare sau de critică, dezaprobare) şi, lucru foarte important din punct de vedere psihologic, sentimentul de izbândă sau de eşec pe care îl are şcolarul în raport cu performanţa cotată de cei din jur ca reuşită sau nereuşită. Tocmai acest sentiment - reflexul emoţional al succesului sau eşecului - va funcţiona pe mai departe ca suport energetic, ca motiv sau impuls - pozitiv sau negativ - al activităţii de învăţare» (6).

> *Succesul şcolar este un indicator sintetic al randamentului şcolar, o relaţie de concordanţă între solicitări* («ceea ce se cere», exigenţele şcolare în vigoare) - *capacităţi* (resursele psihoindividuale, «ceea ce se poate face» efectiv) - *realizări* (rezultate, note, performanţe). *I se asociază*, de obicei, *recunoaşterea, confirmarea, sancţionarea pozitivă* în sistemul şcolar curent. *Este reuşita la nivelul maxim al posibilităţilor individuale, un rezultat al unui dublu proces de adaptare: a elevului la exigenţele şcolii şi a şcolii la resursele psihologice ale elevului.*

Ne putem, desigur, întreba al cui este de fapt succesul. Al elevului?, Al profesorului? Sau *relaţia* lor este «de succes», modul în care ei înţeleg să interacţioneze? Se pune de asemenea problema în ce măsură mediul instituţional şcolar a reuşit să confirme, să întărească şi să promoveze succesul unor elevi, este el suficient de bine organizat pentru aceasta?

Există, de altfel, mai multe forme de a avea succes, poţi înregistra succese în plan intelectual, socioafectiv, moral, în plan acţional. Există succes real şi succes aparent, succes care satisface pe cel în cauză şi succes valorizat interior ca insucces (de exemplu, semnificaţia pe care o capătă o notă de opt sau chiar de nouă pentru un elev obişnuit să ia numai nota zece, la clasele mici, mai ales). Există apoi succes care este confirmat prin rezultate obţinute ulterior, aşa cum există succese care nu se confirmă în viaţa socio-profesională de mai târziu.

*Insuccesul este simptomul unei discordanţe între exigenţe-posibilităţi-realizări; include forme de inadaptare şcolară, fenomenul mediocrităţii şi subrealizării şcolare (performanţe şcolare inferioare posibilităţilor intelectuale), abandonul şcolar.* În fapt este vorba despre o diversitate de moduri de a eşua în plan şcolar, de la eşecul singular (la un singur obiect de învăţământ), până la eşecul global, la toate obiectele de învăţământ. Începutul unor astfel de probleme este marcat de dificultăţi temporare, eşecuri «înrudite» la discipline asemănătoare prin conţinut şi natura solicitărilor (de exemplu, la matematică, fizică, chimie etc.). În timp se poate evolua spre forme persistente şi grave de eşec, până la repetenţie şi abandon şcolar. Trebuie făcută precizarea că relaţia dintre succes şi insucces este o relaţie dinamică, complexă. Succes total nu există aşa cum nu există nici insucces definitiv, echivalat cu situaţia în care nu se mai poate face nimic pentru un elev anume, din perspectiva şcolii, a educatorului, a părinţilor şi a tuturor factorilor interesaţi.

Uneori eşecurile se dovedesc mai fecunde decât izbânzile, pentru că pe fondul unei nereuşite se pot produce încordări de voinţă şi se manifestă forţa compensatorie a ambiţiei. Aceasta în timp ce reuşita monotonă, succesul invariabil pot conduce la automulţumire şi la stagnare.

Respingerea a ceea ce unii numesc «mitul identitar», încurajarea «dreptului la diferenţă» în învăţământ au determinat apariţia unor teorii centrate pe ideea de «educaţie pe măsură» şi pe «ideea de şanse de dezvoltare a întregului potenţial», teorii dintre care amintim: *pedagogia succesului* (Cezar Bîrzea, 1982), *pedagogia diferenţială, pedagogia corectivă* (Anne Bonboir), *mastery learning* (John Carroll, 1963, 1968), *eficacitatea generală a instruirii, învăţarea eficientă în clasa* (I. Jinga, I. Negreţ, 1995, 1993), *învăţarea deplină* (V. Bunescu, 1995, I. T. Radu, 1978).

## 3. Valorizarea maximală a potenţialului individual. Factorii reuşitei şcolare

Echilibrul endocrin, absenţa unor boli organice (o stare normală de sănătate), echilibrul emoţional etc. sunt, în ansamblul lor, factori care influenţează pozitiv rezultatele şcolare ale elevilor. Acestora li se pot adăuga indicatorii de dezvoltare normală a analizatorilor, procesului de mielinizare a structurilor neuronale ale creierului şi nervilor, ca şi consumul optim de oxigen, magneziu, potasiu sau glucoză în conexiunile interneuronale (Berche, 1991) ş.a. Există, de asemenea, date furnizate de tehnicile geneticii moleculare cu privire la influenţele de origine genetică asupra aptitudinilor cognitive.

Alături de aceşti factori biologici, factorii psihologici sau psihoindividuali ai reuşitei vizează nivelul de dezvoltare a funcţiilor, însuşirilor, proceselor psihice. Accentul cade în special pe cele cognitive ceea ce nu înseamnă că trebuie să subevaluăm importanţa unor factori socioafectivi, motivaţionali, de voinţă etc. O semnificaţie aparte o prezintă factorii ce ţin de

dezvoltarea atenției, de puterea de concentrare, de capacitatea de efort prelungit. Ca factori emoționali intră în joc nivelul de activare, dispoziția psihică generală, tonusul şi polarizarea emoțională, cu sens pozitiv. De asemenea, sunt importante particularitățile atitudinale (mentalitatea ştiințifică, de pildă, ca un construct psihologic complex) şi aptitudinile (generale şi speciale) bine dezvoltate.

Celor două categorii de factori menționați mai sus li se adaugă factorii pedagogici, socio-organizaționali şi cei de natură socială şi culturală. Din categoria factorilor pedagogici fac parte:

- planurile de învățământ bine dimensionate (raportul optim între un curriculum național şi un curriculum local), programele de studiu «aerisite», centrate pe obiective cadru, structurate în formule moderne, flexibile;
- crearea cadrului necesar manifestării spiritului de inițiativă, a capacității de a alege şi a se exprima liber, de a-şi asuma responsabilități;
- personal didactic calificat, dispunând de competență profesională autentică;
- obiectivitatea şi continuitatea procesului de evaluare (notarea corectă, transparența criteriilor etc.);
- ponderea metodelor activ-participative în ansamblul metodologic utilizat şi aspectele pozitive ale comunicării didactice (cod comun, retroacțiune, absența blocajelor etc.);
- asigurarea unei orientări şcolare şi profesionale de calitate etc.

*Factorii socio-organizaționali*, cei ce țin de «cultura organizațională» la nivelul şcolii, capacitatea de a modula optim secvențele de învățare, problemele organizării spațiului şcolar sunt importanți în realizarea reuşitei şcolare. Un proces de învățământ bine organizat şi condus, având obiective precise, într-un mediu şcolar care să ofere învățării un suport solid, diversificat şi modern se constituie în tot atâția factori de sprijin şi motivare pentru elevi. Mai adăugăm necesitatea colaborării permanente cu familia elevilor, respectarea unui regim de viață şi activitate în familie, mediul educativ stimulator al acesteia vin să se adauge celorlalți factori ai reuşitei care au fost menționați.

*Factorii sociali şi culturali, ergonomici şi ecologici, de igienă a muncii intelectuale* reprezintă, de asemenea, factori a căror pondere în asigurarea reuşitei şcolare nu este deloc de neglijat. În această ordine de idei, se poate spune că managerii de şcoală ar trebui să acorde mai multă atenție problemelor de arhitectură şi ergonomie şcolară. Mobilier modular şi chiar, în perspectivă, clădiri modulare, săli polivalente, asigurarea accesului la noile tehnologii informaționale, cabinete şi laboratoare cât mai bine utilate sunt numai câteva dintre cerințele cărora ar trebui să le facă față şcoala. Clădirea şcolară trebuie să aibă stil şi identitate precise, să îmbine tradiția cu toate facilitățile unei construcții moderne, confortul cu nota particularizatoare. Numai în acest fel ele devin capabile să transmită un mesaj, să constituie un spațiu care socializează în numele unor valori acceptate în societatea democratică modernă. Spațiile de clasă standard, coridoarele labirintice şi fațadele stereotipe, impregnate de respect aproape religios pentru putere, ierarhie şi permanență nu-şi mai află locul în noua organizare a şcolii, specifică secolului XXI. Construcțiile care se impun sunt modulare, raționalizate sau cu plan variabil, mai individualizate şi bine încadrate în ambient. Flexibilitate, polivalență şi libertate, iată ceea ce ar trebui să transmită aceste spații. Pe de altă parte, transformarea şcolii într-un centru civic, centru complex de învățare, va amplifica şi va diversifica «clientela» serviciilor educaționale. Aceasta presupune, în primul rând, săli de clasă funcționale, bază sportivă multifuncțională şi, mai ales, o rețea de computere performante, conectată la baze de date interne şi internaționale.

*Coeziunea colectivelor didactice din şcoli*, capacitatea lor de a acționa unitar, în echipă, de a coopera eficient sunt alte condiții ale asigurării reuşitei şcolare.

## 4. Mijloace de identificare şi cauzele eşecurilor şcolare

Mijloacele de identificare pun în evidenţă necesitatea unor indicatori, obligativitatea depistării precoce şi elaborarea unor oportunităţi de acţiune didactică, privind înlăturarea ori diminuarea factorilor de risc.

Profesorul/institutorul poate constata la unii dintre elevi apariţia unor insuccese de scurtă durată, la o temă din programă sau în asimilarea cunoştinţelor unui capitol. Multora li se pot părea fireşti, ţinând de factori subiectivi, nesemnificativi pe ansamblu, cum ar fi lipsa de atractivitate a subiectului respectiv pentru elevul în cauză. Numai că din episodic insuccesul poate deveni semnificativ şi îngrijorător, atunci când se întinde pe parcursul unui întreg trimestru şcolar. Devenind persistent, un insucces cu o durată de două sau trei trimestre conduce la corigenţă. Atitudinea negativă faţă de învăţătură, autocontrolul deficitar, voinţa slabă, motivaţia inconsistentă, ca şi deprinderile de învăţare nestructurate sunt numai câteva dintre «simptomele» ce însoţesc şi anunţă grave lacune la trei sau mai multe discipline şi, deci, repetenţia şi, uneori, chiar «instalarea în eşec», la unii elevi.

Ce trebuie să facă profesorul? El trebuie să analizeze cu responsabilitate complexul cauzal, ansamblul de factori care au condus la situaţia respectivă, să desprinda dominanţele şi să încerce să construiască un program coerent de sprijinire a elevului.

Deficienţele de relaţionare în plan social, de acomodare şi integrare socială, comportamentul dificil al unor copii sau adolescenţi conturează fenomenul *inadaptării şcolare*, formă specifică de insucces şcolar, căci reuşita nu are numai componente în plan cognitiv, ci şi în plan social, emoţional, privind maturizarea socio-afectivă şi integrarea socială.

*Fenomenul mediocrităţii* pune în evidenţă situaţia unor elevi, adeseori nu lipsiţi de posibilităţi şi chiar cu posibilităţi peste medie, dar cu niveluri de aspiraţie necorespunzătoare, care se mulţumesc cu note de trecere, cu toate că potenţialul lor intelectual le-ar permite obţinerea unor rezultate mai bune.

O situaţie aparte o reprezintă cei 3-5% elevi din ansamblul populaţiei şcolare, care datorită unui coeficient intelectual de excepţie (Q.I. ridicat, combinatorică mintală şi flexibilitate ieşite din comun) sunt capabili de performanţe intelectuale şi şcolare de excepţie. Cu toate acestea, numai jumătate din acest «procent providenţial» se realizează şcolar, restul reprezentând ceea ce literatura de specialitate introduce în categoria *subrealizaţilor şcolar* (7).

*Abandonul şcolar* poate avea cauze familiale, ţinând de mediul socio-cultural de proveniență, pe un fond de delincvenţă ori comportament deviant.

*Uneori, abandonul şcolar este provocat de caracteristici ale localităţii, cum ar fi nivelul de dezvoltare, mărimea, structura ocupaţională, structura etnică, religioasă. Să ne gândim de pildă la faptul că mai puţin de 20% din tinerii din mediul rural au acces la învăţământul secundar în România aflată în tranziţie.*

*Dotarea şcolii cu mijloace didactice ar trebui să se realizeze prin identificarea şi atragerea unor surse extrabugetare, iar ca măsură de remediere dezvoltarea unui parteneriat activ şcoală-comunitate par să aibă o importanţă decisivă în confruntarea cu absenteismul şcolar şi cu abandonul şcolar. Măsurile semnalate ar câştiga în eficienţă dacă ar fi instituite forme de educare a adulţilor.*

*Identificarea factorilor de risc şi, prin urmare, a structurilor şi stărilor latente, cauzatoare de insucces în planul vieţii şcolare se va realiza pe baza aprecierii duratei, a gradului de persistenţă a dificultăţilor elevului în atingerea performanţelor standard, programate şcolar, cât şi pe baza evaluării amplitudinii fenomenului.*

*Faza inițială* este marcată prin «pierderea pasului», ritmul încetinit, apariția unor «goluri în cunoştințe», nemulțumire difuză, lipsă de interes la ore, absențe repetate, dezorientare. Lucrurile se complică când apar sau se asociază factori de risc cum sunt: factori somatici patologici, factori familiali sau socio-culturali (handicapul socio-cultural al întregii familii) etc. *Faza retardului*, a rămânerii propriu-zise în urmă, presupune goluri mari în cunoştințe, datorate în general numărului mare de absențe acumulate şi lipsei totale de efort în vederea recuperării şi se asociază cu aversiune față de şcoală, agresivitate, distorsiuni în procesul de comunicare etc. O situație aparte o creează *dificultățile de start,* dificultăți înregistrate odată cu trecerea de la un ciclu la altul de învățământ, problemele de adaptare pe care le au unii elevi de clasa a V-a sau de clasa a IX-a fiind bine cunoscute de profesori. Eşecurile, predictibile de altfel, nu trebuie dramatizate excesiv, ci trebuie acționat cu mult tact, pe baza unei minuțioase cunoaşteri a situației fiecărui elev în parte. *Faza eşecului oficializat, formal,* înregistrat în documentele şcolare sub forma repetenției, a abandonului trebuie să fie evitată printr-un întreg ansamblu de măsuri a căror punere în practică necesită efortul convergent al tuturor.

*Identificarea cauzelor este prima etapă, după care urmează punerea în practică a soluțiilor pentru remedierea fenomenelor de abandon şcolar. Aceste soluții vor fi gândite în raport de natura cauzelor şi de posibilitățile/resursele locale.*

Cauzele insuccesului sunt, după cum semnalam, atât de natură internă, *cauze endogene* (cauze individuale, psihologice şi biologice), cât şi de natură externă, *cauze exogene* (de ordin socio-familial şi de ordin pedagogic). În prima categorie de cauze pot fi integrați factori endocrini şi genetici, mici defecte de auz şi vedere (care atunci când ating un anumit grad de gravitate pot determina intrarea elevului în sistemul învățământului special), dar şi anumite tendințe schizoide, paranoide, labilitate psihică, sindroame maniaco-depresive etc. Uneori poate fi vorba de boli cronice severe, cum ar fi hemofilia, astmul bronşic, bolile cardiace congenitale, hepatita cronică etc. La acestea se pot adăuga ceea ce s-ar putea numi «structuri latente de inadaptare» care se actualizează periodic, acționând ca un fel de schemă dezorganizatoare a conduitei. Un loc anume ocupă şi insuficienta irigare cu sânge a creierului, de unde necesitatea asigurării cantității de aer din sala de clasă. Se ştie că sunt necesari minimum 5 m.c. de aer pentru fiecare elev, o aerisire la fiecare 50 de minute, timp de 10 minute şi o ventilație de 20 minute la un ciclu de 2 - 3 ore de activitate. Tulburările atenției, voinței, ale caracterului, o motivație structurată neadecvat şi rudimentar, aptitudini nedezvoltate ori nestimulate oportun, atitudinile necorespunzătoare sunt alte cauze implicate în insuccesul unor elevi.

Lenea, nehotărârea, capriciile, incapacitatea de a depune efort voluntar, supraevaluarea propriei persoane, agresivitatea, toleranța scăzută la frustrare a unor copii răsfățați în familie, inaptitudinea de a relaționa cu cei din jur sunt altele.

Din categoria *cauzelor exogene*, cauzele de ordin socio-familial par să fie cele mai numeroase. Este vorba de carențe de structură şi educative, relații interpersonale tensionate între membrii familiei, probleme de comunicare, situații de hiperprotecție sau indiferență, alternate cu agresivitate nejustificată, autoritarism ori "complicitatea" unuia dintre părinți, starea materială şi culturală cu totul precare.

Acestora li se adaugă cauzele numite «pedagogice», ce țin de incompetența unor profesori, de deficiențele de comunicare şi structurare a mesajului didactic, de oferta de informații ori de supraîncărcarea elevilor etc. Deficiențele pot fi legate şi de atmosfera ce domneşte în şcoală, de acel «curriculum ascuns, subliminal», care emană din mediul sau spațiul educațional şi ține de valorile, normele, tradițiile nerostite ale şcolii, cele subînțelese, necomentate, şi poate tocmai de aceea atât de puternice, reuşind să-şi pună amprenta asupra a tot şi a toate.

Pentru a reuşi să identifice la timp şi să combată eficient cauzele unor insuccese ale elevilor săi, profesorul nu trebuie numai să muncească mult şi cât mai organizat cu putință, să se pregătească în modul cel mai serios pentru fiecare oră de curs şi pentru fiecare activitate. El

trebuie să aibă o personalitate puternică, echilibrată, deschisă oricărei experienţe. Comportamentul profesorului trebuie să fie securizant pentru elevi, iar respectul pentru sine trebuie să se poată prelungi firesc în respectul pentru alţii, pentru elevi, în speţă. El trebuie să dovedească o toleranţă bine controlată faţă de copilul sau tânărul diferit de ceilalţi, să accepte firesc diversitatea umană, a tipurilor şi caracterelor, să discrimineze pozitiv diferenţa. Şi mai ales, el trebuie să fie credibil în raport cu valorile pe care încearcă să le insufle şi elevilor săi. Fiecărui elev trebuie să i se asigure o imagine valorizantă, să i se cultive încrederea în forţele proprii şi respectul faţă de sine (8). Profesorul şi elevii trebuie să înveţe să negocieze reguli, să anticipeze şi să prevină conflicte, să practice un dialog deschis, evitând «lumea cu o singură faţă», ceea ce înseamnă că îşi propun să analizeze din cât mai multe perspective situaţii dificile, în vederea înlăturării şi soluţionării conflictelor ori cauzelor unor eşecuri şcolare.

Utilizând metodele de cunoaştere a personalităţii şi urmărind cu grijă evoluţia fiecărui elev în parte, profesorul/ institutorul poate asigura depistarea oportună a primelor manifestări ale dificultăţilor în învăţare, a erorilor tipice, lacunelor, impreciziilor în conţinutul informaţional stocat de aceştia.

## 5. Strategii de promovare a reuşitei şcolare în general şi stimularea elevilor capabili de performanţe superioare

Se cuvine să precizăm încă de la început că eforturile de promovare a succesului şcolar şi de diminuare a fenomenului de eşec nu pot fi altfel decât globale, unitare, corelate în sistem. Direcţiile de acţiune vizează atât politica educaţională (pluralism educaţional, educaţie diferenţiată, apariţia alternativelor educaţionale), deci nivelul structurilor instituţionale şi al reglementărilor legale, cât şi nivelul unităţii de învăţământ. La acestea putem adăuga nivelul activităţii concrete a profesorului la clasa pe care o conduce, nivel la care acesta poate opera *diferenţierea pe vârste, pe niveluri calitative de instruire, ori în funcţie de capacităţile intelectuale şi de învăţare ale elevilor. Organizarea modulară* a instruirii, învăţarea eficientă în clasă sunt posibilităţi ce pot fi luate în considerare.

Inventariind strategiile utilizate la nivelul unităţii de învăţământ pentru promovarea succesului şcolar, V. V. Popescu se referă la:

- organizarea optimă a activităţii în şcoală (de la condiţiile materiale de desfăşurare a procesului instructiv-educativ la climatul de muncă, de conlucrare efectivă şi coordonare a eforturilor la nivelul catedrelor şi comisiilor metodice);
- stimularea creativităţii elevilor capabili de performanţe superioare, pregătirea suplimentară a acestora şi a celor care urmează să se prezinte la diferite categorii de examene-concurs (stimularea performanţei vârfurilor, pregătirea pentru bacalaureat, olimpiade, concursuri şcolare, meditaţii şi consultaţii);
- abordarea mai relevantă a unui ciclu unitar şi închegat de măsuri şi acţiuni operative pentru corectarea diverselor forme de insucces şcolar;
- însuşirea de către elevi a unor norme şi tehnici de a învăţa cum să înveţe, dezvoltarea simţului responsabilităţii şi a capacităţilor de organizare eficientă a studiului individual;
- ameliorarea evaluării rezultatelor activităţii şcolare, ca o premisă pentru autoreglarea şi ameliorarea continuă a procesului de învăţământ (V. V. Popescu, 1991).

În unele ţări (Anglia, Australia, Noua Zeelandă, Canada, Ţările Nordice, parţial în S.U.A.), repetenţia este înlocuită printr-un sistem de progres continuu, care presupune «clase diferenţiate», «clase de recuperare», cu număr mic de elevi, constituirea unor grupe omogene, pe niveluri de performanţă etc.

Multe ţări aplică proiecte de reintegrare în sistemul educativ a tinerilor care au abandonat şcoala şi organizează clase speciale în acest sens. De obicei se încurajează responsabilitatea, participarea tinerilor la construcţia propriilor programe de învăţare şi se accentuează preocupările privind socializarea.

În şcoala românească «luarea în consideraţie a diferenţelor individuale dintre copii, dozarea sarcinilor, a ritmului şi a modalităţilor de lucru în raport cu posibilităţile fiecăruia este cunoscută sub denumirea de tratare diferenţiată a elevilor sau individualizarea învăţământului» (10). Aceasta se realizează la nivelul obiectivelor, conţinutului, metodologiei, relaţiilor profesor-elev, a modalităţilor de evaluare, deci la nivelul tuturor componentelor procesului de învăţământ. Este o strategie de adecvare la nevoile educaţionale specifice diferitelor categorii de elevi, un mod de a accepta diferenţele şi de a face faţă diversităţii resurselor umane. Strategie importantă de optimizare a învăţării, de prevenire şi înlăturare a fenomenelor de inadaptare, eşec, insucces şcolar, *tratarea diferenţiată* înseamnă o maximalizare a resurselor psihologice individuale, o dezvoltare mediată de mijloace pedagogice adecvate personalităţii fiecărui copil sau adolescent în parte; Ion T. Radu, un specialist în această problemă (vezi 11) consideră că egalizarea şanselor de succes presupune efortul convergent al educatorilor pentru a oferi «fiecăruia după capacităţi pentru a obţine cât mai mult posibil din partea tuturor», pe baza unei aprecieri cât mai corecte a nivelului de dezvoltare atins de fiecare dintre elevi, a ritmului de gândire şi acţiune, a capacităţii de învăţare, a ritmului de lucru, a motivaţiei, caracteristicilor temperamentale şi afective. Este o modalitate esenţială prin care se poate valorifica în mod creator întregul potenţial uman. Un proces dinamic în care se realizează dezvoltarea continuă a copilului.

Premisele abordării diferenţiate a instruirii ar putea fi definite astfel:

- aptitudinile, deprinderile şi capacităţile elevilor au ritmuri diferite de dezvoltare individuală, deosebiri ce pot fi cu uşurinţă observate în contextul activităţii şcolare;
- disponibilitatea pentru învăţare se dezvoltă prin exersarea funcţiilor mintale, exersarea unei funcţii sau capacităţi fiind condiţia dezvoltării altora superioare; la fiecare nivel de dezvoltare, elevul are specificul său de relaţionare, propriile reprezentări, noţiuni şi concepte dominante;
- a maximaliza succesul posibil al fiecăruia presupune a diagnostica corect şi a elimina dificultăţile prin măsuri corective, diferenţiate şi oportune.

Caracterul de sistem al instruirii diferenţiate (I. T. Radu, 1978) se concretizează:

- la nivelul structurii de organizare a învăţământului - diversificare pe tipuri, profiluri şi secţii;
- la nivelul formelor de organizare: *grupe de nivel-materii, grupe omogene* (criteriile de grupare putând fi nivelul de instruire, ritmul de lucru, dificultăţile tipice în învăţare, capacităţile etc.), orarul individual de activitate, programul individual de studiu etc.;
- la nivelul conţinutului (caracterul orientativ, deschis, flexibil, al conţinutului programei, obiecte şi teme la alegere);
- la nivelul metodologiei (oferta metodologică diversificată, centrată pe încurajarea autonomiei elevului).

Tratarea diferenţiată a elevilor în procesul de învăţământ presupune un *diagnostic instrucţional precis*, constând în înregistrarea numărului de erori, a numărului de corecţii necesare, a vitezei învăţării, a «golurilor» în cunoştinţe, în scopul optimizării procesului de învăţare. Diagnosticul pedagogic priveşte elevul prin prisma acţiunilor ce trebuie să fie întreprinse, prin raportare la potenţialul existent, la evoluţiile probabile şi la structurile deficitare. Este o abordare globală, unitară, a personalităţii elevului.

Din punct de vedere metodologic, strategia diferenţierii, ca strategie globală de instruire, implică utilizarea unui ansamblu diversificat de metode aplicate complementar: conversaţia, în special cea euristică, demonstraţia, explicaţia, exerciţiul, *tehnica utilizării fişelor de muncă independentă (fişe de dezvoltare, de recuperare, de exersare, de creaţie), utilizarea fişelor*

*individuale de progres sau a diagramelor de progres, a fişelor de evidenţă a greşelilor tipice la nivelul unei clase sau a unui grup de elevi (fişe de caracterizare) etc.* Organizarea se poate realiza: *individual şi în grup didadic, grup mic, grupul omogen fiind constituit pe baza aplicării unor teste de plasament sau a unor teste de succes educaţional.* Printre funcţiile vizate de organizarea activităţilor diferenţiate se pot enumera: funcţii recuperatorii, terapeutice, de suplimentare, de orientare sau reorientare a unor elevi, de instruire intensivă, de aprofundare la cerere a unor cunoştinţe, de creaţie şi de sensibilizare.

Formele concrete de realizare a diferenţierii presupun:

- activităţi individuale sau individualizarea unor secvenţe de instruire ;
- activităţi în grupuri mici, de 2-5 membri, grupuri omogenizate cu stabilitate relativă, cu durată de lucru variabilă, pentru a se evita astfel «stigmatizarea» unora sau, dimpotrivă, supraaprecierea altora;
- programe de formare şi exerciţiu (training), cu obiective şi metodologii negociate în prealabil, cu un conţinut individualizat.
- învăţare autoritmată, traseu individual de formare în cadrul educaţiei la distanţă.

O situaţie aparte o prezintă *copiii şi tinerii superior dotaţi şi supradotaţii* pentru care sunt necesare forme accelerate de instruire, ceea ce presupune:

- admiterea precoce;
- obţinerea de credite şcolare pentru intrarea prin examen în universitate;
- studii individuale prin corespondenţă;

Îmbogăţirea cunoştinţelor acestor copii şi tineri se poate realiza:

- cu ajutorul unui tutore (sistemul tutorial);
- cu ajutorul unui ghid;
- prin învăţământ diferenţiat în cadrul clasei;
- cu un profesor în afara orelor de clasă.

Se pot organiza:

- cursuri pluridisciplinare în cadrul unor şcoli speciale;
- clase speciale cu programe telescopate;
- regruparea pe aptitudini sau
- cursuri la sfârşit de săptămână ori în vacanţă (12).

*Copiii dezavantajaţi din punct de vedere cultural* sunt cei care provin dintr-un mediu socioeconomic cu caracteristici speciale. Precaritatea mijloacelor de trai se asociază cel mai adesea cu disfuncţii educaţionale, atât la nivelul comunităţii în care trăiesc cât şi în cadrul familiei de origine. Problema cea mai perceptibilă a acestor elevi este *handicapul lingvistic*, realitate pe care sociologul Basil Bernstein o desemnează cu ajutorul termenului generic de *cod restrâns:* o realitate lingvistică precară, subdezvoltare vădită a limbajului, întârziere în dezvoltarea generală şi mai ales în dezvoltarea gândirii, impregnare a limbajului cu elemente nonverbale, expresivitate exagerată, gestică expresivă. Teoria *codurilor sociolingvistice* asociază *codurile restrânse* cu o structură socială locală şi apreciază că aceste coduri au, în principiu, un potenţial redus de schimbare, reflexivitatea individului fiind, în acest caz, limitată. Aceste coduri realizează semnificaţii legate de context, particulariste. Spre deosebire de ele, *codurile elaborate* realizează semnificaţii universaliste, libere de context, cu un mare potenţial de schimbare, oferind celor ce le posedă şanse reale de reuşită şcolară. Sunt, în fapt, codurile celor cu venituri mijlocii, ale clasei «de mijloc» (13). Elevii ale căror familii sunt dezavantajate din punct de vedere cultural manifestă întârziere în special în ceea ce priveşte dimensiunea abstractă a activităţii verbale. Lipsa de familiarizare cu limbajul formal, lipsa de încredere în propriile posibilităţi de a

comunica conduc la o întârziere în dezvoltarea intelectuală, fapt ce se răsfrânge asupra rezultatelor lor şcolare. Atunci când insatisfacţiile devin apăsătoare, unii dintre aceşti elevi abandonează şcoala.

Evident, raportându-se la asemenea realităţi, educatorul nu poate face minuni. Important este ca dificultăţile să fie identificate şi să se elaboreze programe educaţionale, corective şi de recuperare, apte să orienteze progresiv pe cel aflat în dificultate. Psihologic, trebuie folosite toate posibilităţile care vizează recăpătarea încrederii în sine, redobândirea sentimentului că pot reuşi, a sentimentului progresului. Se ştie că deficitele de dezvoltare au tendinţa de a deveni cumulative, iar capacitatea de a profita de un nivel superior de instruire şi stimulare poate fi serios afectată. Tendinţa de evitare a unui nou posibil eşec îi îndepărtează pe aceşti copii de acele activităţi care le pun în mod repetat şi prelungit posibilităţile la încercare, realitate care-i face pe unii practicieni să folosească termenul de ireversibilitate a eşecului. Şi totuşi un asemenea diagnostic rămâne de neacceptat. Trebuie luate în considerare şi analizate aspectele cognitive, sociale, motivaţionale, interpersonale, adică întreg complexul cauzal al nereuşitei.

Reuşita şcolară a copilului trebuie abordată ca un construct multidimensional, complex. Eşecul şcolar este în măsură să determine, adeseori, fenomene de violenţă şi dezadaptare socială. Educaţia în general şi sistemele şcolare în special trebuie să evite orice formă de excludere prin eşec şcolar, deoarece, de cele mai multe ori acesta este doar preludiul unui eşec social complex, în plan socioprofesional, la nivelul integrării sociale ori a dezvoltării civilităţii. Oferta de cursuri trebuie să permită afirmarea originalităţii specifice a fiecăruia şi să permită libera exprimare de sine, iar învăţământul ar trebui, pe cât posibil, să fie individualizat, pentru a permite rute individuale de pregătire şi afirmarea "inteligenţelor multiple" (*Howard Gardner***,** *1983***,** *1993*), a diferitelor forme de dotare, cognitivă, socio-afectivă, psihomotorie.

Paradigmele didacticii, axate pe teorii tehnologice, teorii psiho-cognitive ori pe teorii socio-cognitive au rolul lor în asigurarea dezvoltării durabile a copilului. Aceştia pot învăţa dirijaţi riguros ori "asistaţi" tehnologic ca în *designul instrucţional,* axat pe obiective performative şi pe prescripţii verificabile experimental, să-şi "construiască" propriile structuri cognitive prin acţiune proprie, prin "procesare" şi tratare a informaţiei în relaţia activă cu mediul (*didactici constructiviste, cognitiviste,* fundamentate pe ştiinţa cogniţiei şi psihologia învăţării) ori prin interacţiune şi schimb de experienţă cu alţii (învăţare prin cooperare în grupul de copii şi tineri, *interînvăţare*, teoria elaborării conflictului pornind de la ideea de *conflict sociocognitiv*, ca în *psihologia socială* a *dezvoltării cognitive*).

În ceea ce priveşte această ultimă categorie de teorii, controversele, "învăţarea prin predare" ori ajutând pe altul în a înţelege/asimila ceva, pedagogia argumentativă, încurajând schimbul şi confruntarea opiniilor, conflictul între idei, informaţii, teorii, concluzii, munca în cadrul unui *proiect de grup*, toate acestea atent structurate de adult ca situaţii de învăţare colectivă pot genera efecte benefice în planul dezvoltării cognitive a majorităţii elevilor.

Dacă J. Piaget descria activitatea intelectuală ca o coordonare, astăzi se susţine, prin reprezentanţii noii şcoli geneveze că această coordonare nu este numai de natură individuală ci şi de natură socială. Coordonările acţiunilor interindividuale joacă un rol cauzal în dezvoltarea cognitivă. Nu reglările exterioare modelează în mod exclusiv personalitatea, ci mai degrabă interacţiunile sociale tot mai complexe determină apariţia capacităţilor cognitive mai evoluate, care permit apoi participarea la interacţiuni sociale şi mai complexe în formele lor de exprimare. Este implicat un proces în spirală care articulează dezvoltarea socială şi dezvoltarea cognitivă. Este o concepţie interacţionistă şi constructivistă care susţine că acţionând asupra mediului, subiectul elaborează în fapt sisteme de organizare a acestei acţiuni asupra realului. O cauzalitate circulară, în spirală se instituie astfel, ca formă de înţelegere a relaţiei subiect-altul-mediu. Participarea la interacţiuni sociale mai elaborate devine sursa ulterioară de dezvoltare cognitivă.

Acordarea unei «a doua şanse» presupune, în viziunea Comisiei Europene (vezi *Cartea albă din 1996*), reinserţia tinerilor fără diplomă, provenind din cartiere defavorizate ale marilor concentrări urbane, prin reorientarea şcolilor situate în aceste cartiere sau prin apariţia unor noi aşezăminte şcolare. Trebuie cooptaţi în asemenea proiecte cei mai buni profesori a căror principală preocupare ar trebui să fie dezvoltarea la tinerii în cauză a motivaţiei învăţării, a capacităţii de a învăţa să înveţe, a aptitudinilor sociale. Clasele ar trebui să aibă efective cât mai scăzute. Parteneriatul, în special cu actorii/agenţii economici ar putea spori şansele de integrare în muncă a tinerilor. O mare unitate economică din zonă ar putea patrona acţiunile concertate ale comunităţii locale, ale şcolii şi ale familiei. Este de dorit implicarea pe cât posibil a noilor tehnologii informaţionale şi multi-media. În acelaşi timp trebuie dezvoltate preocupări vizând practicile sportive şi activităţile culturale (14).

În România, *Centrul Educaţia 2000+ (organizaţie neguvernamentală de consultanţă educaţională) a lansat în anul 1999 proiectul "A doua şansă", care îşi propune să integreze în sistemul de educaţie tineri între 14 şi 25 de ani care, din motive sociale, au abandonat şcoala. Este vorba, în principal, de cei care provin din comunităţi defavorizate şi cu rromi. Programul propune forme de adaptare a educaţiei la individualitatea fiecăruia şi intervenţii de remediere care angajează comunitatea în sensul cel mai larg.*

*Educaţia integrată* este noul concept care sintetizează un mod de abordare a problemei copiilor handicapaţi, care fac parte din categoria celor *cu nevoi educaţionale speciale.* În fapt, conceptul de handicap şi cel de educaţie specială sunt reconsiderate, iar integrarea socială este trecută pe primul plan.

"Integrarea favorizează relaţiile şi generează situaţii favorabile învăţării. Adaptarea programelor şi a metodelor, ajustarea obiectivelor, adaptarea ritmurilor, măsurile specifice de acompaniament (amplificarea sunetelor şi mărirea imaginilor pentru elevii cu dificultăţi senzoriale, simplificarea informaţiei orale şi scrise pentru cei care au capacităţi intelectuale limitate...), interdisciplinaritatea, luarea în considerare a obstacolelor legate de acesul la informaţii, cooperarea cu ceilalţi parteneri, etc., tot atâtea repuneri în temă şi transferări determinate de necesitatea de a răspunde la nevoile educaţionale speciale ale copiilor handicapaţi, care se dovesc fructuoase pentru întreaga clasă" (Ch. Gardou, 1997) (15).

*Şcoala inclusivă* reprezintă un concept mai cuprinzător, pus în circulaţie de specialişti şi asociat unei autentice "şcoli pentru toţi", cuprinzând şi copiii cu nevoi şi cerinţe educative speciale. Procesul de includere a unor copii cu handicapuri mai uşoare a fost declanşat şi la noi, iar perspectivele sunt mai largi decât anunţă conceptul iniţial de *educaţie integrată.*

În ceea ce ne priveşte, apreciem că programele educative destinate unei alte categorii de elevi, şi anume acelora capabili de performanţe intelectuale peste medie ar trebui să capete o mai mare răspândire în ţara noastră şi să fie în mod real rodul unei strategii instituţionalizate de sprijinire calificată. Înfiinţarea unor *centre de instruire diferenţiată*, a unor *centre de excelenţă,* eventual de instruire intensivă şi/sau accelerată, elaborarea unui curriculum destinat elevilor supradotaţi, ca şi crearea de alternative de instruire pot fi coordonate ale acestui ansamblu strategic.

## Note


1. *Cartea albă a educaţiei şi formării pentru o societate cognitivă*, (1996), Comitetul economic şi social al Uniunii Europene.
2. Ion I. Ionescu, (1997), *Sociologia şcolii. Politici, practici şi actori ai educaţiei şcolare*, Iaşi, Polirom, Collegium, p. 83.
3. Ausubel, D.J., Robinson, F., (1981), *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Bucureşti, E.D.P., p. 298.
4. *** Dicţionar de pedagogie, (1979), Bucureşti, E.D.P., p. 395.

5. Clausse Arnould, (1975), *La rélativité éducationnelle*, Fernand Nathan, Paris, Edition Labor, Bruxelles, p. 236-237.
6. Pantelimon Golu, Mielu Zlate, Emil Verza, (1993), *Psihologia copilului*, E.D.P. R.A., p. 49.
7. M. Jigău, (1994), *Copiii supradotaţi*, Bucureşti, Editura Societatea Ştiinţa şi Tehnica.
8. M. Dumitrana, (1991), *Eşecul şcolar şi cauzele sale - determinanţi ai ideii unei noi pedagogii*, în: "Tribuna învăţământului", nr. 5/1991.
9. V.V. Popescu, (1991), *Succesul şi insuccesul şcolar - precizări terminologice, forme de manifestare*, cauze, în: "Revista de pedagogie", nr. 12/1991.
10. Nicolae Oprescu, (1988), *Principiile procesului de învăţământ*, în: *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti, p. 29.
11. Ion T. Radu, (1978), *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii*, Bucureşti, E.D.P.
12. după Coriat, (1987), apud M. Jigau, op. cit. p. 205-206.
13. Basil Bernstein, (1978), *Studii de sociologie a educaţiei, Bucureşti*, E.D.P.
14. *Cartea albă a educaţiei şi formării*, (1996), op. cit.
15. Gardou, Ch., *La differenciation, c'est aussi l'integration des enfants et adolescents handicapes*, în: "Cahiers pedagogiques", Paris, Supplement nr.3, octobre-novembre 1997.

**Bibliografie recomandată**

D. Ausubel, Robinson, F., *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Bucureşti, E.D.P., 1981.
Călin, M. C., *Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative*, Bucureşti, Editura All, 1996.
Cerghit, I., *Metode de învăţământ*, ed. a III-a, Bucureşti, E.D.P., 1997.
Ioan Cerghit (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Bucureşti, E.D., 1983.
Carmen Creţu, (1997), *Psihopedagogia succesului*, Iaşi, Editura Polirom (Collegium, Psihologie, Ştiinţele educaţiei).
Cucoş, C., *Educaţia: dimensiuni culturale şi interculturale*, Polirom, Iaşi, 2000.
Cucoş, C. , *Pedagogie*, Iaşi, Polirom, 1996.
Delors, J. (coord.),*Comoara lăuntrică*, Polirom, Iaşi, 2000.
Elinov, S. K., trad. Dumitrana Magdalena, *Didactica preşcolară*, Bucureşti, Ed.V&I, Integral, 1998.
Fumărel S., Şovar, R., Vrasmas, E., *Educaţia timpurie a copiilor în vârstă de 0-7 ani*, Bucureşti, UNICEF, Editura Alternative, 1995.
Gardou, Ch., *La differenciation, c'est aussi l'integration des enfants et adolescents handicapes*, în: "Cahiers pedagogiques", Paris, Supplement nr. 3, octobre-novembre 1997.
Miron Ionescu, Vasile Chiş, *Strategii de predare şi învăţare*, Bucureşti, 1992.
S.E. Robert Gagné, Briggs, L., *Principii de design al instruirii*, Bucureşti, E.D.P., 1977.
Iucu, B. Romiţă, *Managementul şi gestiunea clasei de elevi*, Iaşi, Polirom, 2000.
Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, E.D.P. R.A., 1996, p. 171.
Niculescu, R. M., *Pedagogie preşcolară, sinteze*, Bucureşti, Ed. ProHumanitate, Bucureşti, 1999.
Păun, E., *Sociopedagogie*, E.D.P., Bucureşti, 1982.
Popescu, E. & colab., *Pedagogie preşcolară*, Bucureşti, E.D.P., 1995.
Radu, I.T., *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii*, Bucureşti, E.D.P., 1978.
Steliana Toma, *Profesorul, factor de decizie*, Bucureşti, Editura Tehnică, 1994.
Ungureanu, D., *Copii cu dificultăţi în învăţare*, E.D.P., 1998.
Ungureanu, Dorel, *Educaţia integrată şi şcoala inclusivă*, Editura de Vest, Timişoara, 2000.

Lazăr Vlăsceanu, *Proiectarea pedagogică*, în: "Curs de pedagogie", Universitatea Bucureşti, 1988, p. 250.
Zlate, M., Zlate, C., *Cunoaşterea şi activarea grupurilor şcolare*, Bucureşti, Editura Politica, 1982.

**Rezumat**

Valorizarea maximală a resurselor personale ale fiecărui individ este reperul oricărei educații bine organizate. Învățământul sprijină pe fiecare copil să-şi descopere şi să-şi cultive umanitatea, specificitatea individuală, să facă din ele însuşi ceea ce este maxim posibil să se facă, să atingă perfecțiunea de care este capabil. Codul moral al profesiunii de educator presupune respectul pentru om şi pentru diversitatea umană. Suntem egali, dar diferiți, şi într-o societate democratică se fac eforturi în vederea trecerii de la o educație pentru toți la o educație pentru fiecare, iar «lupta contra excluderii» constituie un obiectiv general de acțiune la nivel social.

Dreptul de a fi tu însuți, de a te exprima liber este un drept democratic, iar umanismul presupune dreptul la şanse egale de succes educațional. Fiecare are dreptul la un proiect personal în cadrul proiectului social global, aşa cum are dreptul la tratament diferențiat şi la suport personalizat în învățare. Adevăr cu atât mai important în condițiile în care o nouă paradigmă educațională impune centrarea pe cel educat, pe activitatea, nevoile şi aspirațiile acestuia.

Combaterea eşecului şcolar este o cerință a evitării excluderii sociale, fenomen cu consecințe nefaste atât pentru individ cât şi pentru societate.

ECATERINA SARAH FRASINEANU SI ANCA PRICINA

# INVATAREA AUTOORGANIZATA SI CONSTRUCTIA CUNOASTERII

*Invatarea autoorganizata* este procesul de invatare in care initiativa o au indivizii, cu sau fara ajutorul altora. Acest tip de invatare presupune faptul ca elevul isi stabileste singur obiectivele, continuturile, modalitatile de invatare si de evaluare a acestei activitati

Intelegem prin organizare a raspunde in mod specific la anumite influente, iar prin autoorganizare- a rearanja aceste influente. La un nivel mult mai general, care se refera la activitatile manageriale ale profesorului, E.Joita considera ca "organizarea desemneaza ansamblul actiunilor menite sa utilizeze rational si eficient resursele(materiale, didactice, umane, informationale) procesului educational(...), dar si rolurile, sarcinile, actiunile, situatiile, relatiile conturate, in raport cu obiectivele stabilite"(2000, p.69). Transferand aceasta definitie la nivelul elevului care invata, putem spune ca invatarea autoorganizata il face pe elev responsabil de utilizarea resurselor si de desfasurarea activitatii de invatare (cu detalierea actiunilor, situatiilor, operatiilor, sarcinilor, rolurilor pe care le va realiza).

Aceasta forma de invatare se coreleaza( dar nu se confunda ) cu concepte ca invatarea autoinitiata, invatare autodirijata, invatare autoreglata, autocontrolul invatarii, autodeterminare in invatare- activitati subsumate managementului propriei invatari. Invatarea autoorganizata urmeaza dupa planificarea invatarii si este continuata prin autodirijarea si autoreglarea invatarii.

**In raport cu schimbarea de paradigme in educatie**, invatarea autoorganizata este o alternativa la sistemul traditional de instruire, oferind un cadru mai putin formalizat si mai flexibil sub aspectul planificarii si desfasurarii spatio-temporale a invatarii.

Ideea elevului care invata autoorganizat se incadreaza in orientarea constructivista in invatare-orientare bazata pe constructia cunoasterii prin resursele interne ale elevului. H.Siebert arata ca "" Teoria sistemica si constructivista ofera cadrul conceptual pentru notiunile didactice: autodirijare, autoinitiere, autoorganizare"( H. Siebert, 2001, p. 11).

Schimbarea de paradigma pedagogica pe care o propune invatarea autodirijata are la baza urmatoarele idei:

a) Invatarea autodirijata este o invatare responsabila;

b) Invatarea autodirijata pune accentul pe insusirea cunoastintelor si nu pe transmiterea lor;

c) Invatarea autodirijata suporta o determinare biografica;

d) Invatarea autodirijata suporta contexte sociale. ( idem, p. 55-60 ).

Astfel se trece:

*0 de la orientarea spre participant la autodirijare;
*1 de la transmiterea cunostintelor la sprijinirea invatarii;
*2 de la planificarea seminariilor la realizarea contextelor invatarii;
*3 de la training la asistarea procesului;
*4 de la calificare la sprijinirea formarii competentelor;
*5 de la planificarea programului la institutionalizarea sistemului complex sub forma de retea.

Dupa Candy((1989), in literatura de specialitate sunt semnalate dificultati in incercarea de a cumula si integra principalele informatii si cercetari despre invatarea autoorganizata, dificultati

cauzate de: absenta unei baze teoretice consistente; o anumita confuzie asupra termenului; folosirea neadecvata a paradigmelor in cercetare (in I.Al.Dumitru, 2001).

Primele utilizari ale termenului sub forma *self-teaching* ( a se invata pe sine ) ii apartin lui Allen Tough, 1967, 1980 si Houle Cyril, 1984.

Pentru acelasi termen, Paris, Lipson si Wixson in 1983 utilizeaza sintagma *invatare strategica*, iar M.Knowles (1975) si Candy(1989) definesc termenul de *invatare autodirijata*, incercand sa-l clarifice.

Dupa M. S. Kowles, autoorganizarea invatarii este sinonima cu managementul individual in domeniul proiectelor de invatare, iar Candy arata ca termenul desemneaza: preocuparea celui care invata de a folosi oportunitatile ivite, fara suport institutional, controlul exercitat de cel care invata si autonomia personala.

Paris si inograd(1990) integreaza evaluarea proprie si managementul propriului sistem cognitiv in teoria eficacitatii proprii.

Desi conceptele de invatare autoorganizata si autodirijata nu sunt sinonime, rezultatele unor cercetari despre invatarea autodirijata sunt transferabile:

* Prin contributiile lui M.S.Knowles(1975), Brookfield( 1988.), Merriam si Caffarela(1991) au fost studiate: resursele, procesualitatea, competentele celor care isi conduc propriul proces de invatare.

*Long(1989) a identificat dimensiunile sociale, pedagogice si psihologice in invatarea autodirijata.

*Brockett si Himstra(1991) au propus un model de integrare a diferitelor elemente, aspecte si dimensiuni ale invatarii autodirijate (modelul orientarii responsabilitatii personale).

*Grow(1991) a avansat un model stadial al invatarii autodirijate(*Staged Self-Directed Learning)* care evidentiaza rolul profesorului in procesul autocontrolului invatarii la adult.

*P.H.Winne(1995) sustinea ca invatarea autonoma a devenit un construct central in abordarea contemporana a eficientei invatarii scolare si a descris un model de invatare autonoma.

*Dupa I.Al.Dumitru iinvattarea autodirijata este o forma de invatare specifica la adulti(I.Al.Dumitru, 2001).

*Inca din 1987, C.Mamali a prezentat modelul propus de L.F.Thomas si Harri-Augustin, model bazat pe conversatie in invatarea autodirijata, avand intersectari cu teoria constructelor personale formulata de G.Kelly.

*P.Doudin(apud Gh. Dumitriu, 1998) a propus o serie de pasi in trecerea de la invatare la autoinvatare.

*W.Doise si R.Mugny(1998) explica raportul dependenta-independenta ca paradox in care o autonomizare a dezvoltarii urmeaza unei interdependente sociale initiale, interdependenta ce intemeiaza autonomizarea.

Putem surprinde **interferentele** invatarii autoorganizate cu alte aspecte ale actului educativ: autonomia elevului si invatarea automotivata, educatia diferentiata, mijloavcele pedagogice, autodisciplina, invatarea independenta, asumarea de roluri, imbunatatirea relatiilor educationale(I.Neacsu, 1996, p.2-5).

La nivel de politica educatiei se pune problema modalitatilor de invatare si formare a acestuia, valorizand potentialul sau nativ, capacitatile de a construi noua cunoastere, de a fi activ si a deveni autonom. I.Neacsu (1996) a semnalat nevoia formarii personalitatii autonome a elevului si conturarea unor raspunsuri la aceasta problema.

In viziunea postmoderna asupra educatiei, activitatile de predare-invatare-evaluare sunt pulverizate si structurate in mod specific de catre cel care invata prin "deconstructie" si "intertextualizare".

Invatarea autoorganizata prezinta deocamdata cateva **limite/conditionari, dar si avantaje/posibilitati de eficientizare a invatarii.**

In primul rand, rolul principal al profesorului este acela de organizator al invatarii la elevi, iar problema invatarii autoorganizate a fost inteleasa in mod categoric ca o pierdere de catre profesor a rolului de baza. De aceea si cercetarile asupra invatarii autoorganizate s-au facut cel mai adesea prin prisma controlului profesorului, insa ele ar trebui realizate prin prisma contructivismului propriu al elevului.

Capacitatea de a invata cum sa invete nu poate fi "predata" explicit, insa contextul formarii ei la elevi poate fi organizat de catre profesor. Invatarea invatarii este argumentata si de nevoia realizarii interdisciplinaritatii, insa transferul invatarii este adesea inoperabil. Formarea capacitatii de a invata sa invete are efecte diferite pentru elevii buni si elevii slabi. In mod paradoxal, elevii care stiu sa invete(elevii buni) sunt suprasolicitati in momentul in care se insista prea mult asupra acestei capacitati.

Calculatorul il poate ajuta pe elev in reglarea invatarii, insa ii ofera informatii de ordin cantitativ si nu calitativ despre stadiul invatarii.

In unele tari exista propuneri privind incurajarea indivizilor spre cofinantare si preluarea controlului propriei educatii prin intermediul conturilor individuale de educatie sau schemelor de asigurare a competentei.

Invatarea autoorganizata cere timp si efort, dar ea nu exclude invatarea dirijata si nu este neaparat individuala. Autoinvatarea presupune directionarea propriilor actiuni intelectuale si practice si gestionarea propriei invatari. Prin invatare independenta se ajunge la autoinstruire, autoeducatie si, in final, la autonomia educativa care se refera atat la modul de invatare, cat si la transferul a ceea ce se invata in contexte mai largi.

Propunerea unui program de autoorganizare a invatarii pentru elevi sau studenti poate fi extinsa si la adulti, acesta integrandu-se in modul de viata(sanatos).

**Modalitatile** prin care elevii pot realiza o invatare autoorganizata sunt, intr-o prima determinare:

- autoevaluarea invatarii;
- documentarea in legatura cu procesualitatea si mecanismele invatarii;
- participarea la stagii de formare a unor deprinderi si priceperi de munca intelectuala;
- cererea de consultanta in problemele invatarii;
- abordarea euristica, problematizarea, invatarea prin descoperire, modelarea, experimentul, studiul de caz, jocul de rol, ca metode predilecte;
- autoinstruirea asistata de calculator;
- utilizarea unor tehnici de dezvoltare a spiritului critic si a creativitatii etc.

V.Negovan inventariaza existenta (incepand cu anul 1960 ) a unor forme de organizare a invatarii in afara invatarii dirijate: clase polivalente, scoli integrate, *nongraded schools,* cicluri de tranzitie, scuola senza muri, *comprehensive schools,* scoli polivalente, clase de trecere, *unstramed classes, shranek videjapeeth, harambee schools, community colleges, universidad libre a distancia, chop in high schools,* universitati invizibile, *ensenanza en equipo,* universitati fara pereti, *radniki universiteti, open schools, escuela en el campo, scoli paralele, modular scheduling, stuidii independente, individualy prescribed instruction.(* V.Negovan, 2004, p.28).

SINTEZA PARTIALA

Nevoia de a se adapta incertitudinilor unei lumi in schimbare, de a face fata noilor dimensiuni ale complexitatii, ii obliga pe actorii educatiei, profesori si elevi deopotriva, sa accepte noi roluri.

Previziunile* asupra rolurilor profesorilor si elevilor in viitor arata ca:
Profesorul va deveni un ghid pentru elev, un monitor al succesului acestuia si in acest caz consideram ca el va trebui:
- sa aprecieze diferitele modalitati de abordare a continuturilor de catre elevi;
- sa fie preocupat de integrarea noilor informatii in structurile de cunoastere ale elevilor, si nu de informatiile in sine;
- sa sprijine elevul sa reflecteze asupra propriului mod de a invata;
- sa accepte diferentele intre elevi si sa respecte diversitatea;
- sa realizeze o evaluare a procesului si nu a produsului invatarii, o evaluare extinsa si, in acelasi timp, formativa.

In ceea ce priveste elevul, va trebui sa fie in masura:
- sa utilizeze in invatare continuturi diverse;
- sa abordeze diversificat continuturile invatarii;
- sa isi elaboreze sarcini de invatare complexe;
- sa isi asume responsabilitati in legatura cu actul invatarii si sa-si dezvolte o motivatie intrinseca a invatarii;
- sa invete in ritmul propriu, intr-un context ai carui factori sunt selectati de el.

In concluzie, putem afirma ca in ceea ce priveste modalitatile de invatare specifice unei societati/economii bazate pe cunoastere confruntarile de idei sunt departe de a se fi incheiat. « Predarea, ca rol profesional, se va confrunta cu schimbări decisive în decadele următoare: **profesorii şi instructorii devin consilieri, mentori şi mediatori**. Rolul lor - şi acesta este unul de o importanţă crucială - este acela de a ajuta şi sprijini elevii care, pe cât posibil, vor fi răspunzători de propria lor învăţare. Capacitatea şi încrederea de a dezvolta şi utiliza metodele de învăţare deschise şi participative
trebuie să reprezinte, prin urmare, o deprindere esenţială a educatorilor şi formatorilor, atât în situaţii formale, cât şi în cele non-formale. Învățarea activă presupune motivație pentru învățare, capacitatea de a exersa judecata critică şi deprinderea de a şti cum să înveți. Fundamentul rolului predării se află în
cultivarea acestor capacităţi umane de a crea şi folosi cunoştinţe » se arata in **Memorandum-ul asupra invatarii permanente** .

Fisa de autoevaluare a invatarii :

- Care este in opinia ta cel mai important lucru pe care l-ai invatat azi ? Rezuma intr-o fraza !
- Cum ai ajuns la acest rezultat al invatarii ? Este o deprindere, o cunostinta/informatie, o atitudine sau o abilitate/capacitate ?
- Ce dificultati ai intampinat ?
- Cum ai reusit sa le dpasesti ?
- Prin ce se deosebeste performanta ta in invatare de cea a celorlalti colegi ai tai ?
- Apreciezi ca in raport cu acestia ai intampinat mai multe ori mai putine dificultati ?
- Profesorii te-au ajutat sa constientizezi obiectivele invatarii si sa anticipezi obstacolele ?

- Ce crezi ca ar fi trebuit sa faca pentru ca tu sa obti rezultate mai bune ?
- Ce iti propui pentru urmatoarea etapa de invatare ?
- Cine te-a ajutat si cum( in afara de profesorii tai) ?
- Cum speri sa obti ajutorul de care ai nevoie in viitor ? Cui va trebui sa te adresezi ?
- Care sunt sursele/resursele in invatare de care ai putea beneficia in mai mare masura ?etc.

## SARCINI DE LUCRU

1. Elaborati un inventar critic/o lista de erori, prejudecati, confuzii asociate unor secvente curente/tipice de invatare in clasa .
2. Construiti argumente pro si contra invatarii experientiale.
3. Descoperiti elemente comune si diferente semnificative in principalele definitii ale invatarii(pe baza revederii cursului de psihologie a educatiei).
4. Identificati idei de baza si idei secundare in principalele teorii ale invatarii studiate. Raportati la propria dv. experienta d invatare.
5. Deduceti consecintele unor situatii de invatare formala, specific scolara.
6. Identificati cauzele unor dificultati de invatare si construiti solutii posibile.
7. Adaugati reflectii personale in situatii tipice de (auto)invatare.
8. Comentati asteptarile unor colegi in raport cu propria invatare.

## BIBLIOGRAFIE RECOMANDATA


Birzea, C., *Arta si stiinta educatiei, Editura Didactica si Pedagogica*, Bucuresti, 1995

Barlogeanu, L., *Paradigma educational-umanista in contextul postmodernitatii*, in *Pedagogie. Fundamentari teoretice si demersuri aplicative*, volum coordonat de E.Paun si D.Potolea, Polirom, Iasi, 2002

Bloom, B;, *Caracteristiques individuelles et apprentisage scolaire*, Nathan-Labor, Bruxelles, 1979

Delannoy, C., *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette, Paris, 1997

Doise, W., Mugny, G., *Psihologia sociala si dezvoltarea cognitiva*, Polirom, Iasi, 1998

Dumitru, I.Al., *Invatarea autodirijata-forma specifica de invatare la varsta adulta*, in vol. primei Conferinte Nationale de Educatia Adultilor in Romania. Politici culturale si sociale, Ed. Almanahul Banatului, Timisoara

Dumitru, Ghe., *Comunicare si invatare*, Editura Didactica si Pedagogica R.A., Bucuresti, 1998

**Educatia si invatarea*.Orizont 2015, Editura Corint, Bucuresti, 2000

http://ec.europa.eu/research/science-society, EUROPEAN COMMISSION, Science Education NOW : A Renewed Pedagogy for the Future of Europe, 2007

http://agora.unige.ch./ctie/educateur/pere.4-5htm

http://parcours-diversifies.scola.ac.fr/production du parcours5.htm

Joita, E*., Management educational. Profesorul manager: rolurri si metodologie,* Polirom, Iasi, 2000

Ionescu, M., Radu, I*., Didactica moderna*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001

Knowels, M.S., *Andragogy in action: aplyng modern principles of adult learning,* Malcom S.Knowles and ass, San Francisco, Washington, Jossey-ass Publishers, London, 1985

Maciuc, I..(coord.), *Studii de pedagogie diferentiata*, Editura Sitech, Craiova, 2004

Maciuc, I., *Pedagogie, repere introductive*, EDP RA, Bucuresti, 2003

Maciuc, I., *Repere ale instruirii,* EDP RA, Bucuresti, 2002

Mamali, C*., Tehnologia si scopurile invatamantului. Invatarea autoorganizata*, in: Forum, nr.1/1987

**Memorandum-ul asupra invatarii permanente**

Neacsu, I., *Formarea personalitatii autonome, dimensiune a proiectului educativ. Reconstructia principiilor*, in: Invatamantul primar, nr.1-2/1996
Negovan, V., *Tendinte de reconfigurare a modelelor de instruire in acord cu evolutia cunostintelor despre invatare,* in: *Psihologia la raspantia mileniilor*, coord. M.Zlate, Polirom, Iasi, 2001
Negovan, V., *Autonomia in invatarea academica-resurse si nevoi*, Editura Curtea Veche, Bucuresti, 2004
Paun, E., *O "lectura" a educatiei prin grila postmodernitatii*, in*: Pedagogie. Fundamentari teoretice si demersuri aplicative*, volum coordonat de E.Paun si D.Potolea, Polirom, Iasi, 2002
Perrenoud, Ph., *Voyage autour* des compétences, http://agora.unige.ch./ctie/educateur/pere.4-5htm, 1997
Przesmycki, Haliina, *Pédagogie différenciée, Hachette Education, Paris, 1991si La pédagogie du contrat, Hachette, 1994.*
Radu, I., *Strategii metacognitive in procesul invatarii la elevi*, in: Studii de pedagogie aplicata, coord. M.Ionescu, I.Radu, D.Salade, Ed. Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca
Horst Siebert, *Invatarea autodirijata si consilierea pentru invatare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii,* Institutul European, Iasi, 2001(Euronovis)
Siebert, H., *Pedagogie constructivista*, Institutul European, Iasi, 2001
Stanciu, I.Gh., Scoala *si doctrinele pedagogice in secolul* XX, EDP, Bucuresti, 1995
Voiculescu, F., *Analiza resurse-nevoi si managementul strategic in invatamant*, Aramis, Bucuresti, 2004
Winne, P.H.*, Inherent details in self-regulated learning,* in: *Educational Psychologist*, nr. 30(4)/1995, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, p. 173-187

TEMA DE REFLECTIE

O pedagogie a reusitei se intemeiaza pe necesitatea respectarii nevoilor, intereselor si disponibilitatilor individuale, a ritmurilor si resurselor fiecaruia, asigurand conditiile succesului tuturor. Esecul scolar poate fi evitat si, astfel, ceea ce este si mai important, va descreste riscul de esec social

## TEMA DEZBATERII IN CADRUL SEMINARULUI

**Comentati urmatorul fragment din Memorandum-ul asupra invatarii permanente :**

O strategie coerentă şi comprehensivă de învăţare permanentă pentru Europa trebuie să aibă ca scop:
- să garanteze accesul universal şi continuu la învăţare în scopul dobândirii şi reînnoirii capacităţilor necesare pentru o participare susţinută într-o societate cognitivă;
- să crească vizibil nivelul investiţiilor în resursele umane pentru a da prioritate celei mai importante valori a Europei - oamenii săi;
- să dezvolte efectiv metodele de predare şi învăţare şi să încurajeze situaţiile care asigură continuum-ul învăţării permanente;
- să îmbunătăţească semnificativ modalităţile în care participarea şi rezultatele învăţării sunt înţelese şi apreciate, cu precădere învăţarea nonformală şi informală;
- să se asigure că oricine poate accesa cu uşurinţă informaţii şi sfaturi de bună calitate despre posibilităţile de învăţare, peste tot în Europa şi pe toată durata vieţii;
- să ofere posibilităţi de învăţare permanentă cât mai aproape de cei care doresc să înveţe în propriile lor comunităţi, sprijinite prin facilităţi ICT, oriunde este nevoie.

Comentati natura behaviorista a obiectivelor operationale.

Oferiti exemple de obiective ale unei lectii “constructiviste” /lectie gandita conform unei didactici constructiviste.

**comentariu:**

*CONSILIEREA SCOLARA SI CONSILIEREA PENTRU INVATARE*

*Paradigma socioculturala a existentei - apreciata a fi marca posmodernismului - si corolarul ei in educatie, pedagogia umanista implica ideea ca fiecare invata dupa un itinerar subiectiv, propriu. Invatarea s-ar produce deci pe un traiect personal, singular, presupunand construirea cunoasterii prin explorarea critica a propriei experiente si modelarea activitatii mentale. In cadrele unei pedagogii diferentiate(implicatie fireasca a dezvoltarilor contemporane in spatiul problematic al invatarii scolare), cunoasterea particularitatilor functionarii arhitecturii cognitive a fiecaruia devine calea sigura a progresului in accesul la cunoastere si invatare.*

*Cu toata diversitatea punctelor de vedere exprimate de specialisti si a parcursurilor concrete de invatare, in avalansa de date, teorii si opinii cu privire la invatare pot fi identificate configuratii de idei si concepte explicative, capabile sa evidentieze linii de forta si prescriptii in vederea actiunii, in cazul nostru a actiunii de consiliere pentru invatare.*

*In acest context, invatarea scolara, ca varianta a invatarii, se defineste ca fiind* ***construire****,* ***elaborare de sensuri****, asimilare de cunostinte, schimbare (transformare) intentionata, pozitiva si pe termen lung a comportamentului elevului, a personalitatii acestuia. Invatarea scolara este conditionata de o* ***trairea unei experiente*** *organizate, saturata de semnificatii pedagogice, experienta de tip teoretic si practic, in acelasi timp, modificarile putandu-se constata in plan cognitiv, afectiv-atitudinal, actional. Invatarea scolara este institutionalizata, directionata de societate prin politici educationale, formulari de finalitati si obiective, sistem de evaluare si promovare etc. Este o invatare predominant cognitiva si atitudinala, dar si afectiva, invatare de simboluri, condensata in concepte dar si in posibilitatea de a actiona in diferite situatii. Presupune o motivatie specifica si este influentata de factorii de grup ( grup socio-educational ). Secventialitatea, gradualitatea si caracterul relational(dimensiunea interactionala) sunt invocate in mod obisnuit drept caracteristici ce definesc invatarea scolara. Ea poate fi interpretata atat ca proces, cat si ca produs sau ca functie de anumite conditii, interne si externe, de factori cognitivi, dar si emotionali.*

*Invatarea scolara realizeaza un transfer de cunostinte si experienta de la adultul cultivat si specializat(profesorul/institutorul) la elev; este o cunoastere articulata, formalizata, in care raportul cu lumea nu este direct, ci mediat, o invatare care pune in evidenta mai ales dimensiunea sa reprezentativa-conceptuala-semiotica, pe cea reflexiva(invatarea scolara stimuleaza activitatea metacognitiva, metacunoasterea) si interactiva. Metacognitia presupune monitorizare si reglare/control permanent al proceselor de invatare, iar strategiile metacognitive vizeaza, de pilda, planificarea timpului de invatare, dozarea efortului si a concentrarii, evaluarea propriului progres si predictia reusita a propriei performante, constientizarea propriilor limite si a propriului potential, modificarile operate in strategiile de lucru.*

*Constructivismul contemporan abordeaza dezvoltarea cognitiva a elevilor la nivelul medierii realizate de educatorul profesionist, care structureaza mediul pentru ca cel care invata sa aiba acces la sensuri, la reflectie.*

*Invatarea printr-o multiplicitate de relatii si organizari ridica problema "conceptiilor" elevilor, cunoasterea realizandu-se uneori "impotriva" acestora, deoarece ele incorporeaza o cunoastere empirica, incidentala, saturata de eroare.*

*Pentru psihologia cognitiva, conflictul cognitiv si /sau conflictul sociocognitiv sunt in masura sa produca mai intai o dezechilibrare urmata de o reechilibrare in activitatea cognitiva a subiectului, care inseamna in fapt dezvoltare cognitiva, caci orice cunostinta presupune constructie interpretativa, iar dezvoltarea nu se produce in absenta unui conflict prealabil. Teoriile interactiunii sociale elaborate de cativa discipoli ai lui J.Piaget, printre care*

*ii putem cita pe A.N.Perret-Clermont, W.Doise, G.Mugny scot in evidenta faptul ca dezvoltarea cognitiva, ca si invatarea, este mediata de relatiile interpersonale, de reprezentarile sociale, de atribuirile pe care le facem etc. Altfel zis, interactiunea sociala, confruntarea opiniilor, co-operarea, co-elaborarea cunostintelor , elaborarea metacunostintelor intre indivizi sprijina si modeleaza dezvoltarea cognitiva.*

*Pe de alta parte, se remarca, in literatura de specialitate de data relativ recenta, preocupari legate de ceea ce dupa o expresie consacrata reprezinta "dificultati ale elevului in invatarea continuturilor stiintifice". Este vorba de reprezentari eronate , conceptii sau cunostinte-obstacol, rationamente incomplete sau lacunare. Anticiparea acestor dificultati intra ca element activ in strategia profesorului, strategie de predare-invatare-evaluare, fiind in acelasi timp o preocupare de prim rang a consilierului scolar.*

*Explorand functionarea mentala, analizand modul in care individul isi reprezinta si organizeaza mental lumea, psihologia cognitiva abordeaza fenomenele psihice si psihosociale, care anterior fusesera analizate in termeni motivationali, prin prisma conceptelor tratamentului informatiei.*

*Cele mai frecvente proceduri de tratare a informatiei sunt:*

- *rationamentul deductiv, care consta in a atribui elementului o proprietate a ansamblului/sistemului; acest tip de rationament conduce gandirea de la general la particular;*
- *rationamentul inductiv, care porneste de la fapte de observatie, pe care le confrunta pentru a desprinde note comune, asemanari, ce permit generalizarea;*
- *modul de rationare dialectic, care inseamna examinarea raporturilor dintre diverse situatii, enunturi, principii explicative distincte, apartinand unor campuri de referinta diferite. Scopul este construirea unu nou principiu sau a unei noi teorii;*
- *modul de rationare divergent presupune descoperirea de relatii intre elemente ce nu par a avea o legatura intre ele, ca si descoperirea structurii unui sistem de cunostinte;*
- *rationamentul analogic, presupunand transferul de la un domeniu familiar ori relativ cunoscut la altul mai putin sau deloc cunoscut( 7 )*

***Consilierul scolar se va axa deci in activitatea de consiliere pentru invatare pe aspecte ale tratamentului informatiei, pe metacunostintele dobandite de elev** in procesul instructiv realizat in scoala sau sub coordonarea acesteia, cunostinte ce vizeaza modul de a rationa, constructia rationala a cunoasterii, rezolvarea problemelor, cunostintele procedurale privind activitatea de explorare a realitatii si de experimentare etc.*

*Cei mai buni elevi practica o invatare autoreglementata, isi asuma autocontrolul si autoreglarea invatarii(8)*

*Pentru profesor, problema transinformatiei didactice presupune tratarea didactica a informatiei la nivel cantitativ-statistic (selectie ), la nivelul semnificatiei calitative si a valorii stiintifice, la nivel pragmatic (utilitatea informatiei ) si sub raportul coerentei, la nivel sintactic(organizarea informatiei ).*

***Managementul cunoasterii si consilierea pentru invatare**, domenii de mare actualitate, isi propun sa dezvolte operatii mentale:*

*1. de reprezentare a realitatii: enumerarea, descrierea, compararea, discriminarea, clasificarea, definirea;*

*2. care intervin in punerea problemei:*

*-distingerea diferitelor aspecte;*
*-situarea in spatiu si timp;*
*-confruntarea punctelor de vedere;*
*-desprinderea contradictiilor.*

*3. care intervin in relationarea faptelor si sprijina definirea si programarea actiunilor:*

*-identificarea cauzelor si consecintelor;*

*-pregatirea mijloacelor, metodelor si tehnicilor;*
*-determinarea legilor si teoriilor;*
*-precizarea principiilor si scopurilor.(M.Develay, 9).*

*Capacitatile de a emite ipoteze si de a le verifica, examinarea raporturilor dintre elemente, procese etc., descoperirea unor principii explicative si construirea de sisteme teoretice, transferul de relatie de la un domeniu la altul se constituie in obiective ale educatiei intelectuale(cognitive).*

*Trebuie precizat ca modelele cognitive ale invatarii presupun mutatii curriculare importante, iar modelele educationale implicate se bazeaza pe procesarea(modificarea) informatiei, pe abordarile situationale, pe constructivismul cognitiv, pe personalizarea formarii.*

*Consilierul va tine cont de diferentele culturale si de experienta, care isi pun amprenta pe modurile de existenta si manifestare a diferitelor conduite intelectuale, ca si pe motivatia, emotiile si sentimentele intelectuale ale elevului.*

*Reteaua conceptuala a fiecaruia se elaboreaza individual, in etape succesive, ca rezultat al proceselor de cunoastere dirijate de educator, prin exersare proprie si restructurare continua a informatiilor asimilate, prin patrunderea in sferele culturii si trairea valorilor.*

*Invatarea poate fi studiata ca activitate mentala, incluzand memorarea(stocare/ redare), comprehensiunea( construirea unei reprezentari), judecata(productie organizata de inferente sau ipoteze care, prin tatonari intamplatoare ori intentionate sau prin anticipare-planificare conduc la realizarea unor obiective, partiale si finale), controlul si reglarea. In acest fel dobandim comportamente si cunostinte noi**,** cunostinte relationale sau retele conceptuale, cunostinte procedurale sau scheme de actiune, dar mai ales procese cognitive(inductia, deductia, anticiparea, analogia) ori planuri de actiune cognitiva imediata, adica strategii cognitive[s.n.] (10) "conceptii" ale elevilor si a le utiliza rational.*

*Educatia si formarea in scoala presupun o relatie de constructie reciproca subiect(care invata)-obiect(de invatat), o permanenta constructie si reconstructie de sensuri in relatia interactiva educator-educat. Cunostintele se construiesc si se transforma in timpul interactiunii subiectului cu mediul sau social, in cazul nostru cu mediul scolar."Pazirea" vechilor sensuri este inlocuita de "descoperirea" de sensuri si semnificatii, capabile sa sprijine la elevi ordonari proprii, active si dinamice, ale materialului de invatat. Este un tip de invatare creativa, care cultiva autonomia intelectuala(prin incurajarea alegerii in materie de continut al invatarii si chiar la nivel de metodologie) , flexibilitatea mentala si co-participarea elevului la elaborarea curriculum-ului. Invatarea este influentata atat de factori sociali cat si de factori psiho-afectivi.*

*Consilierul poate avea un rol decisiv in sensul celor mentionate mai sus.*

*Structurile mentale superioare se dezvolta prin actiune, mediatie si metacognitie. " In principal, explicarea surselor teoretice ale activitatii de stimulare si dezvoltare ale acestor dimensiuni trebuie cautate, prin urmare, in cercetarile lui:*

- *J.Piaget - pentru care inteligenta se construieste de-a lungul activitatii subiectului(constructivismul psiho-genetic),*
- *Vigotski si Bruner - adepti ai mediatiei sociale( ai constructivismului socio-genetic) si in cele ale lui Flavell, Stenberg, Brown, Campione si Borknoski, promotori ai invatarii metacognitive(11)*

***Consilierea pentru invatare prin metacunoastere** este un important spatiu de inovare, de reflectie, de formare. Consilierii scolari au nevoie de orientare si in acest domeniu, o orientare care sa inceapa pe bancile facultatii si sa continue de-a lungul intregii cariere. Noul Curriculum National presupune posibilitatea parcursurilor scolare diferentiate si personalizate, iar acest lucru este de neconceput fara activitatea de consiliere si orientare, in speta, fara formarea initiala si continua a profesorilor consilieri. Desigur, profesorul consilier nu poate inlocui psihologul consilier, care intervine mai ales in situatii de criza, prin tehnici terapeutice, metode de evaluare psihologica si interventii specifice. Bine pregatit, profesorul consilier poate insa realiza consilierea suportiva, consilierea vocationala, consilierea pentru dezvoltare*

*personala etc. In acelasi timp, el poate contribui la realizarea unui echilibru intraindividual si a sanatatii psihice a elevilor (prin consiliere educationala), ii poate informa in diverse domenii (consiliere informationala) etc.*

- *De fapt, consilierea pentru invatare porneste de la ideea ca instruirea nu are drept sarcina principala transmiterea de cunostinte, ci sprijinirea celor care invata in realizarea unor constructii, inclusiv a unor retele de cunostinte(12).*

*Consilierea pentru invatare il sprijina pe cel consiliat ca, pornind de la o diagnoza a invatarii, sa puna intr-o alta perspectiva ceea ce stie despre propria invatare, pe baza unor parametri, fise, grile, a unui instrumentar prezentat de consilier.*

*Importanta in consiliere prezinta si invatarea celui mai eficient mod de a "deconstrui"/"demola" cunoasterea gresita ori perimata.*

*Consilierea prin metacunoastere vizeaza in principal calitatea invatarii autodirijate. Dirijarea si controlul in domeniul proceselor gandiirii si activitatii presupun cunostinte si strategii de control metacognitive. Bine realizata si nuantata, autocunoasterea poate conduce in timp la un autentic echilibru intre resurse si scopuri in invatare. Apar astfel propriile retele de cunostinte cu privire la invatare, iar structurile cognitive implicate in invatare vor dobandi configuratii noi, ameliorate, flexibile.*

*Sarcinile din domeniul consilierii constituie tot mai mult elemente ale activitatii de instruire...Noi nu pledam pentru o profesionalizare a consilierii, vazuta ca o specialitate de sine statatoare, ci mai degraba pentru largirea competentelor reclamate de o profesie pedagogica(Horst Siebert).*

*Incheiem afirmandu-ne increderiea in ceea ce constituie principalele repere ale consilierii centrate pe persoana:*

- *autonomia si independenta individului;*
- *increderea in capacitatea acestuia de a evolua;*
- *atentia acordata evenimentelor actuale, nu celor ce fac parte din istoria individuala;*
- *accentuarea factorilor de natura emotionala;*
- *abordarea relatiei de consiliere ca o experienta evolutiva;*
- *apelul la reflectie, meditatie, afirmatie.( 13).*

*Comentati*

INTREBARE

| |
|---|
| - Cum pot fi asigurate mai bine servicii de calitate în domeniul orientării şi consilierii profesionale pe o piață mixtă, privată şi publică? Ar fi potrivită dezvoltarea de directive/îndrumări de calitate pentru serviciile de orientare şi consiliere, inclusiv prin cooperare la nivel european? |

***NOTE***


*1. Tomsa, Gh., Dictionar de orientare scolara si profesionala, Bucuresti, Editura Afeliu, 1996, p.25.*

*2. M.Jigau, Consilierea carierei, Editura Sigma, Bucuresti, 2001, p.14*

*3. Gh.Tomsa, op.cit., p.28*

*4. Feltham, C., Dryden, W., Dictionary of Counselling, WHURR Publishers, LONDON, 1993, p.28.*

*5. Crites, J.O., Vocational Psychology, New York, ST.Louis Mc Graw Hill Book Company, 1969, p.4.*

*6. Husen, T; Postlethwaite, T.N., International Encyclopedia of Education,Vol.2, Oxford, Pergamon Press, 1991, p.1075.*

*7. J.P.Astolfi, M.Develey, La didactique des sciences, P.U.F., Paris, 1989*

*8. Butler, D., Vinne, P.H., Feed-back and self-regulated learning: A theoretical synthesis, in: Rwiew of Education Research, 1995*

*9. vezi si J.P.Astolfi, M.Develey, op.cit.*

*10.J.Richard, Les Activités mentales, A.Colin, Paris, 1990*
*11E.Loarer, 1998, apud I.Cerghit, Sisteme de instruire alternative si complementare.Structuri, stiluri si strategii, Aramis,2002, p.17*
*12..Horst Siebert, Invatarea autodirijata si consilierea pentru invatare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii, Institutul European, 2001, p.129.*
*13. Rogers, C.R., Client centred Therapy. Its Current Practice. Implications and Theory, Constable, London, 1992.*

**Rezumat**

Diversitatea, complexitatea şi numărul mare al teoriilor învățării fac aproape imposibilă o prezentare, fie şi succintă, a celor mai importante dintre ele. Perspectiva pe care am propus-o este aceea a transformării teoriilor învățării în teorii ale instruirii, proces care cunoaşte atât reuşite, ce-i drept parțiale, cât şi numeroase insuccese. Tot ce putem reține este faptul că problema rămâne deschisă, iar evoluțiile în acest domeniu, complex, dinamic, deosebit de divers, sunt departe de a fi previzibile.

*Literatura de specialitate actuală propune o* ***perspectivă holistică asupra elevilor în contextul situațiilor de învățare din lumea reală***. Dimensiunilor *semiotică* şi *operativă* ale învățării li se adaugă în literatura de specialitate cea mai recentă dimensiunile *psiho-afectivă socială*, *reflexivă şi interacțiunea*.

În învățarea şcolară intervin factori *de tip cognitiv*, *metacognitiv, motivațional şi afectiv, de dezvoltare şi sociali precum şi principii ce se referă la constructia cunoasterii, la factorii de diferențiere individuală ce influențează procesul de învățare.*

## ***COMPLETARE-****E.Frasineanu,2007*

*După M. Zlate (1987) există două axe principale pentru delimitarea tipurilor de învățare: cadrul în care se desfăşoară învățarea (învățare didactică şi socială) şi originea internă sau externă a experienței de învățare (învățare din experiența altora şi din propria experiență).*

*Formele învățării sunt clasificate în funcție de: conținutul învățării, modul de operare cu stimulii, modul de organizare a informațiilor, nivelul activității la care se realizează învățarea, modul de administrare a situațiilor de învățare, procesele psihice angajate.*

*Nivelurile la care se realizează învățarea sunt: conştient sau inconştient.*

*Dacă ne referim la complexitatea învățării, există învățare complexă şi învățare elementară, iar dacă avem în vedere zona psihismului implicată cel mai mult, deosebim trei forme de învățare: învățarea cognitivă, psihomotorie şi afectivă. P. Mureşan (1990) considera că învățarea motorie este specifică la copil, cea cognitivă la tineri, iar cea socială la adult.*

*G. Văideanu (1988, pag. 228), referindu-se la alte trei forme ale învățării, reprezenta interdependența lor: dacă avem în vedere gradul de organizare, precum şi cadrul în care este organizată de către alții producerea învățării, prin analogie cu formele educației, distingem: învățarea formală, nonformală şi informală (Fig. 1):*

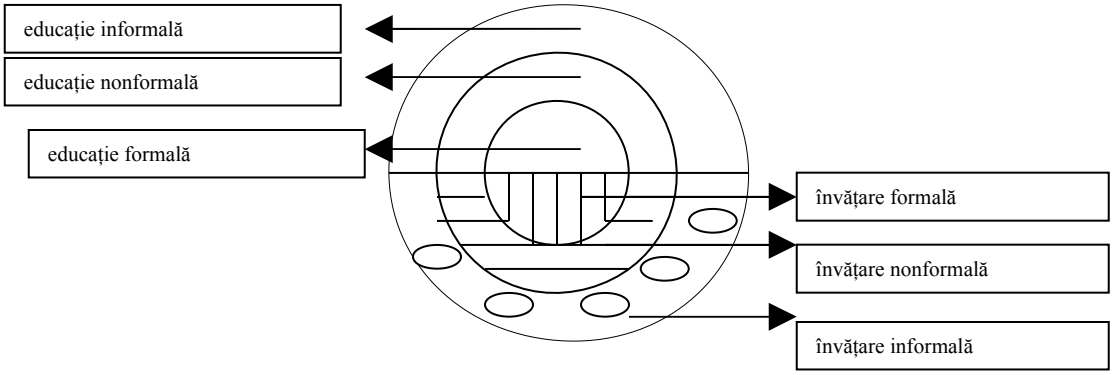


*Fig. 1. Formele educaţiei (după G. Văideanu, 1988)*

*Învăţarea formală, nonformală şi informală sunt completate de autoînvăţare sau învăţarea independentă.*

*Învăţarea formală este planificată, organizată pe domenii (disciplinare şi interdisciplinare) şi se realizează sub îndrumarea profesorilor sau în mod independent de către cursanţi (studenţi, fie ei tineri sau adulţi). Învăţarea nonformală are caracter complementar în raport cu cea formală (şi de aici- opţional), este orientată de către personal specializat, dar de această dată, în timp ce scade gradul de control din partea personalului specializat, creşte rolul cursantului în asumarea sarcinilor de învăţare.*

*Una dintre cele mai cunoscute abordări a tipurilor de învăţare este cea ierarhică- realizată de R. Gagne (teoria învăţării ierarhice- Gagne, 1975) care arăta că de la cele mai simple tipuri de învăţare se poate ajunge, în mod cumulativ la cele complexe: învăţare de semnale, învăţare prin conexiunea stimul- răspuns, învăţare de lanţuri motorii, învăţare de asociaţii verbale, învăţare prin discriminare multiplă, învăţare de concepte, reguli, învăţare prin rezolvare de probleme.*

*Completând aceste tipuri, R. Titone (apud I. Neacşu, 1999) a adăugat tipurilor de învăţare identificate de Gagne, alte 6 tipuri importante: învăţarea de atitudini, învăţarea de opinii şi convingeri, învăţarea autocontrolului, învăţarea capacităţii de selectare şi decizie, învăţarea socială, învăţarea capacităţii organizatorice.*

*Pentru cel care conduce/ îşi conduce învăţarea sunt importante: învăţarea capacităţii de selectare şi decizie, învăţarea capacităţii organizatorice, învăţarea socială şi învăţarea autocontolului.*

*Tipurile de învăţare corelează strâns cu accepţiunea învăţării ca produs.*

*J.B.Kidd (1981) problematiza asupra "necesarelor legături interpersonale asimetrice", considerându-le un mit. Legăturile pot fi şi simetrice (de exemplu în învăţarea prin colaborare şi cooperare), dar există şi modele de instruire realizate "individual, independent, prin studiu personal, specifice autoinstruirii şi învăţării autoorganizate" (I. Neacşu, 1999, pag. 14)- în care nu mai există legături (asimetrice).*

*O problemă esenţială în cadrul formelor învăţării este cea a modului de abordare a învăţării, rezultând învăţarea profundă şi învăţarea de suprafaţă.Cercetările asupra acestor forme derivate din modurile diferite de a aborda învăţarea ("deep"şi "surface") aparţin după Herlin şi Albrecht (1990, capitolul 3, pag. 27-28) lui Marton şi Saljo (1975,*

*1984), Entwistle şi Ramsden (1983). Cele două abordări sunt caracterizate de următoarele elemente:*

*Învățarea de suprafață:*

*-lipsa legăturilor personale;*

*-memorizare;*

*-lipsa de reflecție.*

*Învățarea profundă:*

*-raportări/ legături personale;*

*-înțelegerea legăturilor;*

*-reflecții asupra sensului.*

***. Managementul resurselor în învățare***

*Un aspect legat de managementul învățării este marketingul învățării. Marketingul în învățare poate fi conceput în sensul pe care îl deține în managementul educațional ca "ansamblu de metode şi tehnici utilizate de către un ofertant de programe educaționale, organizație sau un sistem de educație pentru a determina receptivitatea (adică nevoile şi motivațiile) potențialilor clienți față de un anumit produs sau serviciu educațional şi promovarea unui produs/ pachet educațional pe o anumită piață" (Ş. Iosifescu, 2000, apud E. Joița, 2004, pag. 52).*

*Transferând şi particularizând conceptul de marketing pentru domeniul învățării, considerăm că marketingul învățării este legat de compatibilizarea ofertei în învățare cu cerințele pieței muncii şi ale tinerilor/ adulților, reflectând una din cele trei accepțiuni fundamentale prin care este înțeleasă învățarea, şi anume, învățarea ca produs.*

*Un alt aspect legat de managementul învățării este cel al gestiunii sau administrării resurselor în învățare. Toate resursele instruirii devin resurse utilizate şi în învățare. Cel care conduce învățarea procură şi utilizează cel puțin următoarele tipuri de resurse:*

- *resurse materiale- prin care înțelegem dotările existente (de la spațiu adecvat, temperatură, aerisire, surse informaționale, aparatură, consumabile etc.) şi care asigură condițiile de desfăşurare a învățării/ cerințele ergonomice sau un climat favorabil învățării;*
- *resurse didactice propriu-zise (mijloace de învățământ) care sunt integrate, utilizate metodic pentru a sprijini învățarea;*
- *resurse umane (cele mai importante: tinerii sau adulții care învață în mediul instituționalizat). Cel care conduce învățarea gestionează relațiile între cei educați, îi ajută pe aceştia să-şi gestioneze capacitatea de învățare, sprijină învățarea activă şi interactivă şi, mai ales, îi ajută în motivarea învățării;*
- *resursa temporală sau timpul este în mod evident gestionat/ cogestionat prin fixarea activităților, stabilirea unor termene, selectarea, echilibrarea, alocarea timpului, crearea unor condiții pentru participare (gestionarea defectuoasă a timpului este în strânsă legatură cu apariția stărilor de oboseală şi stres în învățare).*

*Managementul timpului învățării presupune ierarhizări, alegeri între acțiunile importante şi mai puțin importante. Managementul timpului menține un echilibru între capacitatea de producție/ capacitatea de învățare şi rezultatele obținute. O matrice*

*managerială a timpului (S. Covey, 2000, apud E. Bernat, 2003, pag.252) presupune plasarea activităților în funcție de criteriile urgenței şi importanței (important şi urgent; important, dar nu urgent; neimportant, dar urgent; nu e important şi nici urgent).*

*Conceperea cursurilor pentru studenți sau pentru adulții care participă la educația nonformală este o acțiune cuprinsă în managementul învățării pentru că aceasta ajută la structurarea învățării. Conceperea materialului de învățare (M. Mac Kenzie, M. Eraut, H. C. Jones, 1975, pag. 195) presupune: luarea unor decizii strategice/ alegerea metodelor de învățământ, repartizarea resurselor, stabilirea nivelului de însuşire a cunoştințelor şi de formare a deprinderilor, conceperea şi elaborarea subsistemelor de instruire (capitole, teme ş.a.).*

*Pe lângă gestiunea resurselor materiale ale învățării, există şi alte resurse ale învățării asupra cărora se realizează conducerea (Negovan, 2003, pag. 253-254) şi constatăm că ele sunt cel mai greu de controlat şi optimizat pentru că sunt resurse umane, diferite de la persoană la persoană:*

*-motivația;*
*-capacitatea de efort (voința);*
*-rezistența la stres;*
*-capacitatea de atenție şi concentrare;*
*-bioritmul;*
*-sursele de învățare;*
*-experiențele anterioare;*
*-tehnicile de învățare;*
*-abilitățile cognitive;*
*-abilitățile de gândire critică;*
*-stilul individual de învățare.*

*Planificarea şi mangementul învățării se continuă cu conceperea programului de învățare şi susținerea activității de învățare.*

*Un alt aspect din managementul învățării este <u>monitorizarea învățării,</u> înțeleasă ca activitatea de urmărire, supraveghere pe secvențe şi unitar a activității cursantului (în educația formală sau nonformală). Monitorizarea este subsumată, alături de marketing şi gestiune, managementului învățării.*

*Metode de invatare si metode de instruire*

*alte metode şi tehnici de învățare (descrise de I. Negreț- Dobridor şi I. O. Pânişoară în 2005, pag. 153- 244) prin raportarea categoriilor de metode la teoriile fundamentale din domeniul învățării:*

*a) metode derivate din teoriile condiționării (autodirecționarea învățării, instruirea programată, tehnici de prospectivă, tehnica "Harta obstacolelor", fişa personală, cercul "complimentelor", învățarea pe baza inteligenței emoționale);*

*b) metode derivate din teoriile învățării sociale (învățarea cu ajutorul celuilalt, prin cooperare, seminarul socratic, microgrupurile de mentorat, metoda mozaicului, predarea reflexivă, tehnica ziarului, metoda interacțiunii observate, grupurile de discuție tutoriale, reuniunea Philips 66, tehnica grupului nominal);*

*c) metode care utilizează conflictul în învățare (controversa creativă, tehnica controversei decizionale, tehnica dezbaterilor, focus-grup);*

*d) metode bazate pe rezolvarea de probleme (tehnici de prioritizare, analiza cauzelor şi consecinţelor, metoda copacului cu erori, analizele segmentelor de decizie interactivă, cardurile cu sarcini, analiza câmpurilor de forţă, diagrama Venn, matricea obţinerii de date, metoda imunizarii, tehnica lecturii şi a scrisului, metoda SINELG, reflecţia personală, problematizarea, învăţarea prin categorisire, metoda concasării, metoda rezolvării creative de probleme, recensământul problemelor, discuţia panel, brainstorming-ul ş.a );*

*e) metode de dezvoltare a abilităţilor de comunicare (tehnica teatrului, jocul de rol, jocul strategiilor de gândire, dramatizarea creativă, jocurile de spargere a gheţii, definirea personală ş.a.);*

*f) metode bazate pe experienţa reală sau simulată (dezvoltarea competenţei de învăţare, jurnalul cu dublă intrare, observarea sistematică şi independentă, metoda anchetei, experimentul, studiul de caz, incidentul critic, simulările ş.a.).*

*Considerăm că aceste metode şi tehnici (în care apar referiri chiar şi la formele de organizare a participanţilor sau la mijloacele de învăţare folosite) sunt aplicabile atât în învăţarea formală, cât şi în învăţarea nonformală, informală sau în autoînvăţare. De asemenea, prezentarea de mai sus a metodelor de învăţare nu poate fi exaustivă pentru că, după criteriul anunţat, există şi alte teorii ale învăţării care au urmat teoriilor învăţării sociale (cognitivismul şi constructivismul) şi, la rândul lor, aceste teorii au influenţat aplicarea anumitor metode specifice de învăţare (spre exemplu utilizarea hărţilor conceptuale în învăţarea constructivistă).*

### *Stilurile de instruire, stilurile de conducere, stilurile de învăţare*

*Stilurile de instruire şi stilurile de învăţare se află în strânsă legatură cu strategiile de instruire şi de învăţare pentru că, de fapt, stilul reprezintă modul în care este abordată sarcina de învăţare, strategiile activate, ceea ce este stabil în abordarea sarcinii, ceea ce este caracteristic persoanei când învăţă.*

*Analizele asupra stilurilor didactice (D. Potolea, 1989) arată că profesorul aplică o conducere autoritară, democratică sau permisivă în funcţie de contextul instruirii, dar şi în funcţie de vârsta celor instruiţi. De asemenea, se arată că stilurile nu sunt pure, nu pot fi comparate sub aspectul eficienţei şi au valoare strategică (determină alegerea unor strategii).*

*Stilurile manageriale sunt raportate cel mai adesea la stilurile clasice, didactice, fiind desprinse din acestea şi referindu-se la dirijare/nondirijare, relaţionare autoritară/ permisivă în conducere.*

*Observăm că, dat fiind specificul educaţiei şi învăţării formale la studenţi - conducerea realizată de către personalul organizator este una în care stilul utilizat de profesori este, cel mai adesea, democratic (sau permisiv), şi mai puţin cel autoritar. Cu atât mai mult, în cadrul educaţiei nonformale, stilul de conducere ales este fie cel permisiv, fie cel democratic.*

*Înţelegem prin stil de învăţare- maniera particulară, relativ constantă de a învăţa. Adeseori stilurile se raportează la preferinţele în învăţare; sunt preferinţe care se referă la mediul concret de desfăşurare a învăţării şi la căile abordate /strategiile alese.*

- *Stilurile de învățare sunt strâns legate de stilurile cognitive, sunt influențate, dar nu se confundă cu acestea. Aşadar, stilurile de învățare depind de modurile de gândire (mai precis, de specializarea emisferică: emisfera stângă având o dominantă logico-verbală, iar emisfera dreaptă- o dominantă imagistică). În acelaşi timp, stilul de învățare depinde de modul de acțiune pe care îl solicită profesorul şi de modul de organizare a educației (I. Neacşu, 1999).*

*S. E. Bernat (2003) realizează o prezentare a modelelor de clasificare a stilurilor de învățare propuse de diferiți autori, referindu-se la:*

- *Stilurile învățării experiențiale (D. Kolb);*

*Una dintre cele mai cunoscute tipologii a stilurilor de învățare este cea realizată de D. Kolb (1976) care are în vederea analiza preferințelor de învățare pe axele: asimilare sau acomodare, convergență sau divergență, pornind de la ipoteza că învățarea este influențată de experiența pe care o acumulăm sau o deținem la un moment dat. Modelul circular pe care îl propune autorul indică faptul că fiecare persoană parcurge următoarele etape (care devin tipologii): experiența concretă (a simți), reflecție şi observare (a privi), abstractizare şi generalizare (a gândi), experimentare (a aplica).*

*Stilurile de învățare stabilite de Kolb nu se referă la învățarea şcolară, ci la învățarea cotidiană, extrainstituționalizată sau informală (după cum observa H. Siebert, 2001).*

- *Stilurile analizate în funcție de orientarea spre: semnificație, reproducere, realizare (Entwistle, 1988) sau orientare instrumentală, orientare profundă asupra sarcinii, orientare spre realizare;*

*Abordarea învățării (Enswistle, 1988, apud Negovan, 2003,pag. 50) se realizează în funcție de orientarea spre:*

*-reproducere (abordare de suprafață a învățării)*

*- semnificație (abordare profundă a învățării);*

*-achiziție (abordare a învățării în termeni de succes).*

- *Stilurile clasificate în funcție de modul propriu de conducere (pillotage) al învățării: prin posibilitatea de verificare şi reconstrucție, prin interiorizare şi înțelegere;*
- *Stilurile în legătură cu preferințele pentru mediul de învățare (Dunn şi Dunn, 1992).*

*R. Dunn şi K. Dunn (1992, apud S. E. Bernat, 2002) au cercetat legătura strânsă între cunoaşterea de către profesor a stilurilor de învățare ale cursanților şi îmbunătățirea rezultatelor acestora din urmă. Modelul stilurilor/preferințelor de învățare creat de aceştia cuprinde următoarele dimensiuni:*

- *cadrul imediat (sunetul, lumina, temperatura, amplasarea mobilierului şi designul acestuia);*
- *propriile reacții şi procese emoționale;*
- *preferințele de natură socială (studiul solitar sau în grupuri de dimensiuni diferite );*
- *caracteristicile individuale de natură fiziologică (acuități variate ale componentelor vizuală, auditivă, tactilă, kinetică, etc.) şi ale trăsăturilor care derivă din acestea;*

♦ *tipul de gândire (sintetică/analitică, impulsivă/reflexivă, lateralizare cerebrală dreapta/stanga).*

*Modul de procesare a informațiilor influențează capacitatea de învățare şi de aceea:*

*-unii studenți sau adulți -care au o gândire analitică - manifestă tenacitate în studiu;*

*-alții- cei cu gândire sintetică - preferă prezența unor factori care pot fi considerați de alții chiar de distragere a atenției sau prezența unui partener în învățare;*

*-unii studenți sau adulți reflectează mai mult, alții reflectează mai puțin asupra informației acumulate.*

- *Teoria inteligențelor multiple (H. Gardner, 1993) are valențe în clasificarea stilurilor de învățare în funcție de utilizarea predominantă a unui tip de inteligență: verbală, logico-matematică, vizual-spațială, corporal-kinestezică, muzical-ritmică, interpersonală şi intrapersonală.*

*S. Cristea (2005, pag. 121) realizează trimiteri la teoria inteligențelor multiple, semnalând faptul că în contextul instruirii tradiționale este valorizată doar inteligența de tip logico-matematic şi verbal, în consecință, educația de tip nonformal şi informal ar putea suplini dezvoltarea celorlalte tipuri de inteligență.*

***Unii reprezentanți ai teoriei umaniste** în învățare (Arthur W. Combs şi Carl Rogers, apud V. Negovan, 2003, pag. 19) au pus învățarea în relație cu imaginea de sine (self- concept), conferind învățării un sens nondirectivist de autoexplorare şi autodescoperire. Libertatea persoanei în legatură cu ceea ce vrea să învețe a condus la accentuarea rolului experienței în învățare.*

*Dintre teoriile moderne ale învățării, reținem direcțiile formulate de:*

***Teoriile metacognitive ale învățării** (Doudin şi Martin, apud Gh. Dumitru,1998, pag.19) care pun în prim plan capacitatea subiectului de a:*

*-planifica, prevedea, ghida, controla rezultatele obținute*

*-transfera şi generaliza strategiile de rezolvare.*

*Autoeficacitatea (A. Bandura, idem, pag. 27) se referă la credința cuiva privind abilitatea de a executa comportamente care vor produce rezultatele aşteptate.*

*Atât **teoriile cognitiviste (J. Piaget), cât şi cele constructiviste ( L. S. Vâgotski, H. Siebert )** contribuie la schimbarea concepției despre rolul profesorului în conducerea învățării, cei care învață fiind considerați constructorii propriei cunoaşteri, activitate ce presupune, la rândul ei, trecerea de la activitatea de învățare condusă de alții, la învățarea autonomă.*

*Din perspectivă constructivistă (P.R.J.Simons, 2000), învățarea autodirecționată este un proces social, interactiv, contextual, constructiv, autoreglat şi reflectiv (bazat pe reflecții personale).Influența/ direcționarea asupra învățării se poate realiza în grade diferite care sunt corelate cu formele de învățare:*

- *o ghidare externă a învățării;*
- *o semidirecționare a învățării;*
- *o autodirecționare a învățării/ învățarea autodirijată.*

*Pentru a sugera mai bine aceste modalități se realizează o similaritate între învățarea direcționată de alții şi o călătorie în care ghidul este cel care planifică şi conduce, ia decizii privind modul de desfăşurare. Succesul ghidării constă în luarea în considerare a intereselor diferite, a cunoştințelor şi abilităților anterioare, în*

*determinarea învățării printr-o bună comunicare, comunicarea asupra strategiilor de învățare, depășirea (de către cel care realizează ghidarea) diferențelor inițiale care există între cei care învață, coordonarea ritmurilor în timpul procesului, menținerea grupului şi coordonarea ajutorului reciproc, deschiderea/ flexibilitatea pentru noi strategii, noi scopuri, utilizarea sistemelor de judecată/ evaluare şi calitatea recompenselor (modalitatea de evaluare determină alegerea unor strategii de învățare).*

*O altă metaforă folosită este legată de a doua modalitate de direcționare care este în corelație cu învățarea experiențială: excursia/ călătoria se poate realiza fără o planificare şi organizare prealabilă, acestea dezvoltându-se pe parcurs, în funcție de circumstanțe. Oricare dintre participanți poate fi lider, în funcție de experiență, iar paşii următori se negociază, găsirea armoniei fiind modelul decizional principal. Succesul depinde de interesele, cunoştințele, planurile de acțiune ale participanților; scopurile pe termen lung sunt mai importante decât cele pe termen scurt, strategia cheie este învățarea prin experiență, în ritm propriu, sunt importante învățarea în echipă şi controlul metacognitiv, flexibilitatea în alegerea unor noi scopuri sau strategii, iar evaluarea pune accent pe descoperire şi inovare.*

*Învățarea autodirecționată este legată de învățarea acțiune în care scopurile învățării sunt stabilite de către cei care învață, este o învățare autoplanificată, autoorganizată, autotestată. Succesul este dat de posibilitatea de a stabili singuri scopurile învățării, de a alege strategiile de învățare, de controlul şi responsabilizarea proprie față de învățare, de posibilitatea de a învăța independent şi de a se autotesta.*

- ***Modelul învățării autonome (Ph.Winne, 1995)*** *influențează constituirea self-managementului sau autoconducerii învățării*

*Knowles (1985, pag. 384-389) prezintă în cadrul unui proiect al unui program de învățare autodirecționată – principalele obiective urmărite pentru cei care învață:*

*-dezvoltarea atitudinii pozitive şi a motivației pentru învățare;*
*-mărirea participării si implicării active în învățare;*
*-menținerea sau îmbunătățirea realizării academice;*
*-creşterea conştiinței de sine şi autoevaluării şi a abilității de a învăța din ele;*
*-îmbunătățirea autodirecționării în studierea situațiilor şi abilităților de a îndeplini sarcina prin completare;*
*-asumarea riscurilor de către cel care învață şi gestionarea corespunzătoare a situațiilor de stres;*
*-îmbunătățirea abilităților de gândire creativă, de luare a deciziilor, de rezolvare de probleme şi aplicarea lor corespunzătoare;*
*-îmbunătățirea abilităților de comunicare;*
*-întărirea respectului şi încrederii în sine;*
*-îmbunătățirea preocupărilor pentru alții şi acceptarea punctelor tari şi punctelor slabe ale acestora;*
*-îmbunătățirea responsabilităților personale şi participării constructive în grup;*
*-descreşterea problemelor disciplinare şi în acelaşi timp, creşterea comportamentului corespunzătoe;*
*-menținerea şi/sau îmbunătățirea participării;*
*-îmbunătățirea sentimentelor de apartenență şi de identificare cu şcoala.*

*Modelul autocontrolului sau self-managementului care face parte din teoriile cognitiv- comportamentale (Kanfer, Meichenbaum, 1974 apud E. Bonchiş, pag. 66) cuprinde următoarele stadii:*

- *stabilirea scopurilor;*
- *convertirea scopurilor în comportamente țintă;*
- *automonitorizarea;*
- *planul de schimbare.*

***Managementul şi self-managementul învățării***

*Trecerea de la managementul învățării la self- managementul învățării este argumentată de:*
*-trecerea de la educatie la autoeducatie;*
*-autoinductia provocată de procesul învățării (I.Boeru,1995, pag. 11), pentru că este evident că mecanismele psihice asigură desfăşurarea activității de învățare şi se modifică prin învățare.*

*I. Neacşu (1985), recomanda pentru învățarea eficientă: implicarea totală în studiu, utilizarea unor intervale variate de concentrare a atenției, stabilirea unui timp pentru repaus şi refacere, determinarea cât mai precisă a temei aflate în studiu cu întrebări ( de tipul: ce?, cine?, când?, unde?, de ce?, cum?, la ce parametrii? ş.a.), aplicarea unor metode şi tehnici de lectură.*

*În opinia aceluiaşi specialist, profesorii pot stimula motivația celor care învață pentru studiul individual prin următoarele direcții de acțiune:*

- *fixarea unor scopuri clare;*
- *aprecierea pozitivă;*
- *utilizarea competiției;*
- *stârnirea curiozității;*
- *îndrumarea muncii independente;*
- *realizarea controlului;*
- *oferirea unei motivații suplimentare de ordin relațional;*
- *aplicarea tehnicii acțiunilor întrerupte;*
- *dozarea optimă a informațiilor;*
- *evitarea noutăților extreme;*
- *utilizarea sarcinii îmbogățite cu experiența educatului;*
- *crearea unor disonanțe cognitve;*
- *indicarea unor surse bibliografice.*

*P. Race, 1997 (apud Sava, 2003) arăta că învățarea depinde de: dorința şi voința de a învăța, realizarea susținută a învățării, feedback-ul extern, satisfacția primită în urma efortului.*

*Trecerea de la managementul învățării la self-managementul învățării este legată de problema asumării responsabilităților în învățare.*

*În trecerea de la conducerea învățării realizată de alții şi autoconducerea acestui proces un rol esențial îl are metacogniția: "Auto-aprecierea şi auto-conducerea cunoaşterii (învățării) sunt considerate a fi două trăsături esențiale ale metacunoaşterii*

*care fac din cel care învăţă un agent cauzal al propriei sale activităţi de învăţare" (I. Cerghit, 2002, pag. 220).*

*Profesorul- ca expert în învăţare- îl îndrumă pe elev în alegerea şi aplicarea unor strategii de învăţare, însă atunci când acesta este singur utilizează strategii în mod inconştient, involuntar, aleator-până când ajunge la metacogniţie şi poate realiza o autoreglare a învăţării. Formarea unor deprinderi de învăţare la cel care învăţă îl face pe acesta să treacă de la stadiul de novice la cel de expert în învăţare.*

***Educatia adulţilor şi învăţarea continuă***

*La adulţi specificul învăţării este legat de învăţarea continuă (life long learning). Scopul educaţiei (şi învăţării) la adulţi este dezvoltarea culturii profesionale şi generale şi orientarea autoinstruirii şi autoeducaţiei (M. Ionescu, 2003, p.408).*

*I. Jinga şi E. Istrate (2001, p.169-170) apreciau că "În genere, subsistemul educaţiei adulţilor va căpăta consistenţă, organizare, fundamentare ştiinţifică, întrucât tocmai la vârsta adultă se concentrează învăţarea (calificarea, policalificarea, recalificarea, reciclarea ) ceea ce presupune realizarea unor demersuri multiple de ordin psihologic şi pedagogic, mai cu seamă în modul în care este privit şi "tratat " adultul".*

*Malcom Knowles - fondatorul andragogiei considera în 1985 că educaţia adultului va suporta câteva mutaţii/ schimbări esenţiale, consideraţii valabile şi astăzi:*
*-de unde educaţia adulţilor a fost un soi de lux şi o activitate secundară în cultura noastră, ea devine o preocupare centrală, o trebuinţă esenţială a civilizaţiei noastre;*
*-educaţia adulţilor a înregistrat o creştere enormă atât în ceea ce priveşte numărul de oameni care intră în legătură cu această activitate, cât şi numărul de instituţii care consideră educaţia adultului drept o activitate primordială;*
*-până la acest punct, educaţia adulţilor a fost relativ ineficientă în îndeplinirea misiunii sale.*

*Pornind de la una dintre definiţiile date educaţiei ca o " construcţie şi reconstrucţie continuă a unui model interior de cunoaştere, apreciere şi acţiune în raport cu lumea în care trăim" (N. Vinţanu, 1998, p.12), identificăm argumente pentru necesitatea educaţiei adulţilor, argumente legate de:*

- *nevoia de adaptare;*
- *dificultăţile în cunoaştere/ învăţare;*
- *necesităţile de ordin sociologic/ nivelul de şcolarizare anterioară a adultului, gradul de cultură a mediului social în care se află);*
- *activitatea economică şi socială pe care o realizează;*
- *calificarea dobândită şi cea necesară;*
- *imaginea despre sine, despre societate, despre viitor.*

*Abilităţile în autoeducaţia pe care o realizează adulţii (Knowles, 1985, pag. 371) sunt:*
*-abilităţi de acces la cunoaştere (cum ar fi cele de citire, vorbire, scriere);*
*-abilităţi specializate (de studiu, de rezolvare de probleme şi de organizare);*
*- abilităţi de planificare/ de luare a deciziilor (ce program de învăţare să fie urmat? Ce scopuri? Ce experienţe? Cum să fie evaluarea?)*

*- abilităţi de management- necesare pentru conducerea/ alocarea timpului, efortului şi resurselor pentru învăţare;*
*-abilităţi de inter-relaţionare cu oameni de diferite vârste (atât cu cei mai în vârstă, cât şi cu cei mai tineri ), de asumare a diferitelor roluri.*

*Învăţarea continuă are ca funcţii:*
*1)înlocuirea educaţiei primare (acolo unde este cazul, alfabetizare);*
*2)completarea educaţiei ;*
*3)prelungirea învăţării, a studiilor pentru a face fată exigenţelor;*
*4)perfecţionarea pentru obţinerea unui nivel ridicat de pregătire;*
*5)asigurarea unei educaţii minimale în cazul reconversiilor profesionale;*
*6)contribuţia la dezvoltarea personalităţii.*

*Raportul Comisiei Europene- Teaching and Learning- Towards the Learning Society (2002) evidenţiază că instruirea şi educaţia de-a lungul vieţii ajută la menţinerea competiţiei economice, ocuparea forţei de muncă, dar este şi un mod de a combate excluderea socială.*

*După R. H. Dave - obiectivul principal al educaţiei permanente este "dobândirea autonomiei formative cu subordonatele ei: stabilitate intrapsihică, rigoare emoţională, avânt lăuntric, opţiune responsabilă, angajare socială, autodepăşire, dispoziţie pentru reînvăţare, învăţarea învăţării, interînvăţare, sporire a educabilităţii, învăţare autodirijată" (Dave, 1991, p. 407- 410).*

*De la intensa programare a învăţării se trece la subiectivitatea realizării acesteia – fapt ce evidenţiază încă o dată necesitatea învăţării continue.*

*Încă din 1981 – M. Maliţa atrăgea atenţia asupra a două forme de învăţare: " învăţarea de menţinere" care trebuie înlocuită cu " învăţarea inovatoare". De asemenea, " învăţarea anticipativă" şi "microînvăţarea" se prefigurau ca forme de învăţare dominante şi eficiente în viitor.*

*Unul dintre reprezentanţii ţării cu cea mai puternică tradiţie în educaţia adulţilor (Germania, ţară în care universităţile populare cunosc o mare dezvoltare după 1980), H. Siebert a formulat (2001) următoarele idei care susţin cerinţa de învăţare continuă şi, în acelasi timp, semnalează necesitatea modernizării sistemelor educative:*

- ⇒ *potenţialul de învăţare actual este în creştere continuă;*
- ⇒ *nivelul de pregătire creşte şi el;*
- ⇒ *piaţa produselor destinate învăţării s-a diversificat;*
- ⇒ *tot mai multe persoane se angajează în iniţiative de învăţare;*
- ⇒ *mediul de învăţare este favorabil învăţării intensive;*
- ⇒ *încrederea în autorităţi (în ceea ce priveşte învăţarea) a scăzut;*
- ⇒ *se impune tot mai mult teoria constructivistă (cu riscul relativizării);*
- ⇒ *adulţii sunt mai puţin dispuşi să înveţe dirijat;*
- ⇒ *în domeniul sistemelor de instruire vom asista la o virtualizare a acestora.*

*Capacitatea de învăţare este condiţionată de capacitatea de receptare, flexibilitatea , energia în învăţare, tehnica învăţării.*

*Atitudinea faţă de învăţare depinde de trecutul de învăţare al adultului. În mod paradoxal, cei care conştientizează capacitatea de învăţare proprie (prin metacogniţie) sunt tot persoanele cu capacitate de învăţare formată (cei care apelează la cursurile despre consilierea învăţării). Una dintre posibilele explicaţii ale acestui paradox este*

*legată de problematica intereselor în învățare: cu cât cineva cunoaşte mai mult şi cu cât mai exact şi într-o măsură mai mare un anumit domeniu, cu atât el devine mai curios (I. Boeru, 1995).*

*În învățarea pe care o realizează adulții- aceştia ignoră uneori diferențele dintre fenomen şi imaginea pe care şi-o fac despre fenomen (experiența proprie). Realizările din sfera învățării depind de modul de prelucrare a întâmplărilor. Reînvățarea este mai dificilă decât noua învățare deoarece adultul este puternic ancorat în trecut. În învățare adultul are o conştiința dual dată de prezența noului – acceptare motivată de experiență, dar şi nesiguranță în acelaşi timp.*

*În cazul învățării materiilor complexe, dificile – învățarea ca o construcție proprie de sensuri este mai eficientă decât cea dirijată. Cei care întrerup învățarea se adaptează mai greu unei noi învățări.*

*După M. Knowles (1985), particularitățile adultului în învățare față de elev sunt date de: nevoia de a şti; conceptul de sine; experiența anterioară; pregătirea pentru învățare; orientarea învățării; motivația învățării.*

*Adultul poate învăța prin :*

- *studiul care alternează cu munca;*
- *activitățile de învățare în grup;*
- *autodidaxie.*

*Autorii care s-au ocupat de domeniul educației adulților arată că rezultatele adulților în învățare depind cel mai mult de nivelul de pregătire şcolara anterioară.*

*Studiind rolul competențelor de învățare, Tarsa Tikkanen (în Învățarea deschisă şi flexibilă, 1999, pag. 53-54) a ajuns la concluzia că, la adulți, nici atitudinile de respingere şi nici dificultățile de asimilare a tehnologiei nu sunt probleme majore, ci lipsa metacompetențelor.*

*H. Siebert (2001) considera că modul de învățare pe care îl practică adulții în prezent nu s-a schimbat în mod esențial față de cel din trecut, ci se poate vorbi mai ales de o adaptare a atitudinii față de învățare la spiritul vremii.*

*Calitățile urmărite de adulți la profesorii care îi instruiesc (Donaldson, Flannery, Ross Gordon, 1993, apud Susan Imel, 1995) sunt următoarele:*
*-capacitatea de cunoaştere;*
*-preocuparea pentru actul de învățare;*
*-prezentarea clară a materialului;*
*-capacitatea de a-i motiva pe cei care învață;*
*-capacitatea de a demonstra relevanța materialului predat;*
*-capacitatea de a fi entuziast în predare.*

***Direcții posibile de realizare a managementului învățării***

*Managementul învățarii este procesul de conducere a învățării, conducere aplicată prioritar în: diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor, identificarea resurselor umane şi materiale, alegerea şi implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării.*

*La nivel de politică a educației se pune problema modalităților de învățare axate pe cel ce învață în cadrul educației formale, nonformale sau informale. Sub impactul noilor provocări în educație se impun schimbări la nivelul rolului profesorului/*

*instructorului/ educatorului – care devine un ghid în activitatea de învățare, pentru aceasta fiind necesare:*

*-înțelegerea modului în care are loc învățarea la cursanți (tineri sau adulți) ;*

*-cunoaşterea etapelor, factorilor învățării, formelor învățării, rolului proceselor, activităților şi mecanismelor psihice în învățare;*

*-managementul resurselor în învățare;*

*-stimularea motivației în învățare ;*

*-ajutarea celui care învață în aplicarea adecvată a unor strategii de învățare, metode de învățare variate.*

*Toate aceste demersuri au în vedere trecerea de la managementul învățării/ conducerea învățării realizată de alții la self-managementul învățării/ autoconducerea învățării în care inițiativa o au cei care învață, cu sau fără ajutorul celor din jur.*

LECTURA

**Instruirea metacognitiva**

drd. E.Frasineanu

**Conceptul de instruire metacognitiva**

Termenul de metacognitie a fost introdus de J.H.Flavell in 1976 si se refera la cunoasterea propriei cunoasteri. Metacognitia poate fi inteleasa ca procesul de constientizare a propriei cunoasteri , gandirea despre gandire, autoobservatie a invatarii si interventia in procesul propriei cunoasteri pentru autoreglarea ei.

In faza de inceput a cercetarilor despre metacognitie aceasta insemna cunoastera propriului mod de functionare, dar si a celuilalt (Brown, 1983, 1987).

In prezent- metacognitia se refera la mecanismele de reglare sau de control al functionarii cognitive.

I. Cerghit (2002, p. 219) evidentiaza mai multe sensuri pe care metacognitia le imbraca.

–cunoasterea cunoasterii (Cardiner);

-cunostinte despre functionarea propriului sistem cognitiv (J. Piaget);

-constientizarea propriei cunoasteri (I. Neacsu);

-gestionare sau autoreglare a proceselor mentale (Flavell);

-evaluarea proprie si managementul propriului sistem cognitiv (Paris si Winograd);

-abilitatea de a monitoriza produsele si progresele cunoasterii (E. Noveanu);

-analiza a propriei functionari intelectuale (Raynal);

-gandirea asupra gandirii (Kaiser).

In psihologia cognitiva metacognitia este corelata cu evaluarea capacitatilor cognitive.

In psihologia sociala- metacognitia inseamna raportarea la sine: autoidentificare, autoinstruire, autoestimare, automonitorizare, autoreferinta si autoreglare- componente care sunt integrate in “teoria eficacitatii proprii” (apud P. Ilut, 2001).

**In plan pedagogic- metacognitia echivaleaza cu invatarea invatarii (learning to learn).**

**In acest sens instruirea metacognitiva ar insemna invatarea sub indrumare a metacognitiei, deci o indrumare din partea profesorilor privind invatarea invatarii de catre elevi si studenti.**

**Instruirea metacognitiva include asadar atat predarea cat si invatarea strategice- procesele prin care elevii sunt invatati cum sa invete, cum sa prelucreze influentele si cum sa gandeasca independent si eficient.**

Aceasta instruire explicita in planul metacognitiv este considerata si demonstrata de majoritatea cercetatorilor in domeniul metacognitie ca fiind o componenta esentiala pentru reusita programelor de instruire.

Astfel:

-Schoenfeld, B. Jensen (1987) au evidentiat rolul autoreglarii in identificarea erorilor si eliminarea lor.

–F.Bbuchel a realizat corelatii intre metacognitie si stilul de invatare practicat de elevi, ceea ce presupune cunoastere asupra diferentelor dintre sine si altii.

-B. White si J. R. Frederiksen (1998)considerau metacognitia “un monitor al progresului constientizat”, in timp ce B. Noel atrage atentia asupra realizarii unei metacunoasteri realiste, stabilind un optimum metacognitiv din care este eliminata eroarea de sub sau supraapreciere.

-P. Winne (1995) a alcatuit un model de de invatare autonoma care se refera la autoreglarea cunoasterii, deprinderile metacognitive, eficienta personala si procesele motivationale.
-D. Schunk (1996) realizeaza corelatii intre metacognitie si autoreglare, cea din urma fiind compusa din : autoobservare, autojudecare, autoreactie.
Interferentele evidentiate intre metacognitie si alte componente ale personalitatii sunt explicabile prin faptul ca orice proces comporta si un nivel "meta" (in conceptia cognitivistilor - metalevel). Intre metacognitie si celelalte procese psihice exista relatii de interconditionare, subordonare sau supraordonare , incluziune etc.- relatii ce pot fi mai bine delimitate prin analiza componentiala a procesului metacognitiv.

Componente ale metacognitiei
Pornind de la teoria triarhica asupra inteligentei (R. Stenberg, 1985)- cei mai multi autori diferentiaza intre trei nivele de organizare a achizitiilor cognitive:
nivelul componential ;
nivelul metacomponential;
nivelul paradigmatic sau normativ.
Primul nivel este alcatuit din elemente de continut cu valoare de actiune imediata: informatii, notiuni, idei, teorii, operatii mintale, abilitati intelectuale si psihomotrice, facultati mintale (perceptia, gandirea, memoria, limbajul, etc.).
Al doilea nivel este compus din elemente de actiune pe termen lung de tipul unor functii si capacitati implicate in cunoasterea propriei cunoasteri.
Nivelul paradigmatic presupune aptitudini de investigatie stiintifica, capacitati care sustin afirmarea spiritului stiintific de cautare si descoperire.
In concordanta cu cel de-al doilea nivel –metacomponential- instruirea are sarcina sa se preocupe de dezvoltarea si organizarea metacognitiei la elevi si studenti in scopul dezvoltarii unor abilitati si capacitati care sa permita autocontrolul si autoreglarea si mai ales ameliorarea / imbunatatirea propriilor procese de cunoastere si de invatare.
In cadrul metacognitiei interactioneaza doua componente (I. Cerghit, 2002);
-cunostintele metacognitive (cunostinte despre modul propriu de a gandi , de a intelege, de a invata, de a memora sau de a rezolva probleme, etc.) si
- comportamentul metacognitiv sau strategiile si capacitatile folosite pentru a planifica, organiza, evalua si regla propriile activitati de cunoastere.
Surprinzand dinamica situatiei de invatare I. Radu si M. Ionescu (2001, p. 56-57) includ in secventa cognitiva: perceptia, intelegerea, intrepatrunderea prin gandire, apoi memorarea, iar in secventa metacognitiva din invatare: monitorizarea, reglarea care alterneaza sau se suprapune peste prima secventa.
Strategiile propriu-zise se refera la :
-decuparea si planificarea in mod concret a procesului de invatare;
-dozarea timpului si a efortului de concentrare pe ansamblu si pe fragmente;
-discernerea intre simpla memorare si intelegerea materialului;
-evaluarea secventiala a rezultatelor;
-constientizarea potentialului de invatare si a propriilor limite;
-modificarea/ dezvoltarea strategiilor de lucru.
In conceptia lui P. A. Doudin si D. Martin (Apud Gh. Dumitru, 1998) principalele activitati metacognitive sunt :
-planificarea;
-prevederea;
-ghidarea;
-controlul rezultatelor obtinute;
-transferul si si generalizarea unei strategii de rezolvare.
Dupa acesti autori invatarea inseamna trecerea spre invatarea autonoma (de la expert spre elev).
Metcognitia presupune si autoobservatie sau observatia de gradul II. H. Siebert (2001) adauga metaobservatiei si un control al emotionalitatii in invatare- nivel reliefat prin cercetarile lui Luc Ciompi (1997).
Cresterea capacitatii de invatare presupune si o extindere a perspectivelor de observare. Intervine asadar – invatarea reflexiva - considerata spre exemplu de I. Cerghit (1998) ca un antidot al invatarii ssuperficiale.
Paris, Lipson si Wixson (1983) au sesizat urmatoarele aspecte metacognitive ale invatarii:

constientizarea- cunoasterea strategiilor, a modului de utilizare a momentului;
controlul- supravegherea si directionarea;
Controlul este in stransa legatura cu automotivarea, luarea deciziilor, administrarea timpului, atribuirea succesului, independenta.
transferul
Pentru ca invatarea este recursiva ea are nevoie de orientare (planificare), organizare si executie (desfasurare) si verificare (evaluare), elevul comportandu-se in raport cu propria invatare analog profesorului care realizeaza instruirea.
Posibilitatea de realizare a educatiei diferentiate intervine din momentul prim in care sunt diagnosticate dificultatile de invatare (asa cum propun teoriile invatarii depline sau teoriile invatarii eficiente).

**3. Aparitia metacognitiei si caracteristicile invatarii la elevi si studenti**
**Aparitia posibilitatilor metacognitive la elevi este legata de momentul in care acestia isi asuma functia de mediator in relatia lor cu domeniul cunoasterii- si anume catre mijlocul studiilor primare. Dezvoltarea constiintei de sine, dar si cresterea gradului de dificultate a celor invatate contribuie la aparitia unui sentiment contradictoriu de neputinta- baza a capacitatilor metacognitive ce se formeaza ulterior.**
**Metacognitia este astfel atat un proces care se formeaza , cat si o capacitate/ un produs care eficientizeaza activitatea de cunoasterea a elevilor si studentilor**.
Pentru elevi si studenti invatarea este un proces dirijat ce tinde sa devina autodrijat. Astfel, treptat:
-se modifica proportia dintre invatarea programata social si cea apropiata mai mult de auodidacticism;
-invatarea tinde sa devina organizata, sistematica, originala, inserata, interpolata .
-schimbarile de statuturi si roluri influenteaza formele si tipurile invatarii .

**4. Posibilitati de realizare a instruirii metacognitive**
**In invatarea de tip metacognitiv din noile orientari in materie de invatare sunt incurajate reprezentarile si perspectivele multiple, scopurile sunt stabilite impreuna (elevi si profesori), iar profesorul este mai mult un monitor, un facilitator al invatarii de catre elevi; "Constructivismul contemporan abordeaza dezvoltarea cognitiva a elevilor la nivelul medierii realizate de educatorul profesionist care structureaza mediul pentru ca cel care invata sa aiba acces la sensuri, la reflectie"(I. Maciuc, 2002, p. 44).**
-Presley (1986) a aratat ca pentru elevii foarte buni o instruire explicita in domeniul strategiilor de invatare poate inhiba uneori performanta in anumite sarcini.
-Instruirea in plan metacognitiv nu se poate realiza global, ci diferentiat in functie de mai multi factori: nevoi, varsta, disciplina, stil de invatare, capacitate, etc.Operabilitatea transferului in cazul invatarii in diferite situatii este uneori limitata.Ca modalitati concrete de instruire metacognitiva , din literatura de specialitate inregistram urmatoarele strategii, metode, forme de organizare a activitatii delimitate la nivelul profesorului si al elevului/ studentului insusi.
**Profesorul trebuie sa-si planifice sa-i formeze elevului capacitati metacognitive organizand rational cunostintele transmise, reflectand asupra lor si construind sarcini sau modele aplicative, indrumandu-i pe elevi sa se ajute de intuitiile lor si sa-si explice propria activitate de cunoastere si invatare.**
**Profesorii pot utiliza : indrumari pentru sarcini care sa declanseze invatarea , exercitii model, materiale pentru aplicare, dezvoltare, recuperare, aprofundare, propuneri sau ipoteze care sa stimuleze curiozitateaa elevilor, nevoia de cercetare, sarcini de invatare pentru fiecare elev.**
**Elevii/ studentii pot fi initiati in folosirea unor metode generale de autoeducatie: autoobservarea , autoanaliza, autopersuaiuneaa, jurnalul, autoevaluarea sau studiul bazat pe autoscopie (cu ajutorul mijloacelor tehnice), utilizarea unor fise de analiza, proiecte personale de studiu, realizarea adnotarilor, tabele de analiza a erorilor, metoda automoderarii.**
La randul lor, spontan sau intentionat studentii, elevii recurg **la diverse modalitati de formare si exersare a capacitatilor metacognitive.**
**Confruntarea cu sine insusi se poate realiza prin : monologuri interioare, gandirea cu voce tare, reflectia asupra unor cunostinte, autoaprecierea, verificarea intelegerii lectiilor, verificarea prin parafrazare, descoperirea unor metode, tehnici de invatare si construirea unui stil de invatare propriu.**

**Metacunoasterea poate rezulta si din unele activitati pe care le realizeaza elevii si studentii : invatarea prin descoperire, formularea dee intrebari, rezolvarea de probleme, verificarea solutiilor, aplicarea in situatii similare, prelucrarea grafica a informatiilor.**
**Interactiunile cu ceilalti elevi ajuta la o mai buna reglare a invatarii in cadrul invatarii pe perechi, invatarii in echipa, schimbului de roluri, interaprecierii sau instruirii asistate de calculator.**
La nivelul posibilitatilor de realizare a instruirii metacognitive profesorul realizeaza si o educatie diferentiata prin alegerea si combinarea lor variata in functie de situatie. In raport cu educatia diferentiata metacognitia permite mai ales remedierea deficitelor in procesul invatarii sau asa cum apare pentru mai multi autori "depistarea neproductivitatii".
Analizand situatiile concrete de instruire trebuie sa constatam ca planul metacomponential al instruirii nu este suficient realizat la nivelul practicii educative:
"In ciuda tuturor noutatilor introduse de educatia noua si diverse alte curente psihologice contemporane (constructivismul piagetian, invatamantul strategic, invatarea diferentiata, etc.) trebuie sa constatam ca situatia organizationala care plaseaza profesorul in inima actiunii ramane modelul didactic dominant."(Tardif si Lessard- apud E. Paun, 2003, p.18).

5.Rolul metacognitiei
**Metacognitia**:
-contribuie la o mai buna stapanire a cunostintelor si a modului de construire a acestora astfel incat ele sa fie invatate prin transfer si nu prin memorare mecanica;
-influenteaza eficienta rezolvarii sarcinilor in mod autonom;
-este un factor al motivatiei invatarii,al controlului afectiv, al atribuirii rezultatelor si al formarii stimei de sine;
-conduce la reconsiderari ale personalitatii in plan cognitiv, dar si moral, estetic, profesional etc.

6. Factori care intervin in instruirea metacognitiva
Instruirea metacognitiva depinde de o serie de factori precum:
-natura si scopurile procesului de invatare;
-contextul invatarii;
-specificul fiecarei discipline;
-modul in care este abordata invatarea;
-rolul pe care il indeplineste profesorul si ajutorul oferit.
Pentru elevi si studenti sunt importanti si alti factori din afara scolii:
-relatiile interpersonale in care sunt implicate;
-comunicarea cu ceilalti;
-implicarea familiei, a prietenilor.
Foarte importanti sunt insa si factorii personali:
-curiozitate;
-tendinta spre introspectie/ reflectie;
-autoeducatia;
-nevoia de perfectionare

## Educatia adultilor si invatarea continua (life long learning)

Ecaterina Sarah Frasineanu

Educatia adultilor poate fi definita ca "educatia realizata in forme si modalitati specifice cu toate categoriile sociale si profesionale de adulti in scopul dezvoltarii culturii lor profesionale si generale si al orientarii autoinstruirii si autoeducatiei lor "(M. Ionescu, 2003, p.408).

Etimologic – adult (adultus) provine de la participiul trecut al lui "adolesco"- termen care inseamna ceea ce a crescut, este format, dezvoltat, maturizat.

Termenul a aparut in 1919 in Marea Britanie, dar este folosit mai mult dupa 1960, iar confuziile cu alti termini indica de fapt tangentele pe care le are educatia adultilor cu :

educatia prelungita, educatia permanenta (life long education), educatia la varsta adulta, etc.

Invatarea continua este o componenta a educatiei de-a lungul intregii vieti – care se suprapune peste educatia permanenta.

Educatia adultilor este o componenta a educatiei permanente, iar autoinvatarea si autoeducatia sunt efecte, dar si procese paralele care insotesc procesul educativ, deci sunt componente ale educatiei permanente.

Invatarea continua si educatia adultilor se afla in aceeasi sfera conceptuala cu alti termeni precum: cultura globala, educatia populara, educatie voluntara, formarea adultilor, formarea continua, formarea profesionala a adultilor, autoinformarea, andragogia, etc. –acestea fiind fie campuri specifice ale formarii adultilor, fie metode, fie miscari, fie conceptii teoretice generale sau sisteme educative.

I. Jinga si E. Istrate (2001, p.169-170) apreciaza ca "In genere, subsistemul educatiei adultilor va capata consistenta, organizare, fundamentare stiintifica, intrucat tocmai la varsta adulta se concentreaza invatarea (calificarea, policalificarea, recalificarea, reciclarea ) ceea ce presupune realizarea unor demersuri multiple de ordin psihologic si pedagogic mai cu seama in modul in care este privit si "tratat " adultul".

**2.Necesitatea educarii adultilor si a invatarii continue**

Malcom Knowles (1985)- fondatorul andragogiei considera ca educatia adultului va suporta urmatoarele mutatii:

-De unde educatia adultilor a fost un soi de lux si o activitate seccundara in cultura noastra, ea devine o preocupare centrala, o trebuinta esentiala a civilizatiei noastre;

-Educatia adultilor a inregistrat o crestere enorma atat in ceea ce priveste numarul de oameni care intra in legatura cu aceasta activitate, cat si numarul de institutii care considera educatia adultului drept o activitate primordiala;

-Pana la acest punct educatia adultilor a fost relativ ineficienta in indeplinirea misiunii sale.

Observatiile lui Knowles se mentin valabile si astazi.

Pornind de la una dintre definitiile date educatiei ca o " constructie si reconstructie continua a unui model interior de cunoastere , apreciere si actiune in raport cu lumea in care traim" (N. Vintanu, 1998, p.12) identificam argumente pentru necesitatea educatiei adultilor, argumente legate de:

-nevoia de adaptare;

-dificultatile in cunoastere/ invatare;

-argumentele de ordin sociologic/ nivelul de scolarizare anterioara a adultului, gradul de cultura al mediului social in care se afla);

-activitatea economica si sociala pe care o realizeaza ; calificarea dobandita si cea necesara;

-imaginea despre sine, despre societate, despre viitor.

La fel cum educatia este determinata de cerintele sociale, eucatia adultilor este conditionata de cerinta invatarii continue.

Sintetizand, educatia adultilor si ca modalitate de realizare a ei – invatarea continua- au ca functii:

1)inlocuirea educatiei primare (acolo unde este cazul, alfabetizare);

2)completarea educatiei ;

3)prelungirea pentru a face fata exigentelor;
4)perfectionarea pentru obtinerea unui nivel ridicat de pregatire;
5)asigurarea unei educatii minimale in cazul reconversiilor profesionale;
6)contributia la dezvoltarea personalitatii.

Raportul Comisiei Europene (Teaching and Learning- Towards the Learning Society)- Predarea si invatarea . Catre o societate a invatarii/ cunoasterii (2002), evidentiaza ca instruirea si educatia de-a lungul vietii ajuta la mentinerea competitiei economice, ocuparea fortei de munca, dar este si un mod de a combate excluderea sociala.

Dupa P. Lengrand (1973)- promotor al educatiei permanente- factorii care argumenteaza necesitatea educatiei permanente si, deci si a invatarii continue, sunt:
-procesul de accelerare a schimbarilor ;
-explozia demografica;
-evolutia fara precedent a stiintei si tehnologiei;
-sporirea timpului liber;
-criza modelelor relationale si de viata.

G. Vaideanu (1988) adauga acestora:
-multiplicarea profesiunilor;
-cresterea gradului de democratizare a vietii sociale.

Dupa R. H. Dave- obiecivul principal al educatiei permanente este "dobandirea autonomiei formative cu subordonatele ei : stabilitate intrapsihica, rigoare emotionala, avant launtric, optiune responsabila, angajare sociala, autodepasire, dispozitie pentru reinvatare, invatarea de invata, interinvatare, sporire a educabilitatii, invatarea autodirijata"(Dave, 1991, p. 407- 410).

In epoca postmoderna s-a trecut de la paradigma certitudinii la cea a incertitudinii in invatare- de la intensa programare a invatarii la subiectivitatea realizarii acesteia – fapt ce evidentiaza inca o data necesitatea invatarii continue. Cea mai noua orientare in educatia adultilor din Europa si in cadrul invatrii este invatarea deschisa si flexibila –orientare care ridica problema modalitatilor de invatare axate pe cel care invata.

Invatamantul deschis si la distanta isi propune eliminarea barierelor din calea invatarii, iar invatarea deschisa este o forma de invatare centrata pe elev/student/ adult, mai putin pe institutie, cu utilizarea unei game largi de strategii de predare- invatare. Invatarea flexibila se refera la adaptarea invatarii la nevoile celor care invata si nevoile de invatare cu flexibilitatea conceperii sprijinului acordat.

In Legea Invatamantului din 1999- se arata ca invatarea permanenta are drept scop analizarea si depasirea riscurilor si deficientelor viitorului.

**3.Inlaturarea "miturilor " cu privire la invatare**

Erorile in explicarea invatarii au fost demonstrate in urma unor cercetari consistente. Aceste "mituri" ale invatarii semnalate in H. Lowe (1978) si I. Neacsu (1999) aratau ca:
-natura umana nu poate fi schimbata;
-adultul nu mai poate invata;
-totul este intelectual in invatare;
-invatarea trebuie sa fie un proces placut (notiunile "amar-dulce");
-"varsta mintala a adultului mediu este de doisprezece ani";
-invatarea se coreleaza doar cu un coeficient de inteligenta ridicat, etc.

Cercetarile specialistilor arata ca odata cu inaintarea in varsta capacitatea de invatare nu se diminueaza, ci se defineste altfel:
-o atitudine de invatare concentrata si economica egaleaza tempoul de invatare redus;
-motivatia invatarii compenseaza slabirea memoriei;
-posibilitatile de invatare sunt influentate de factori sociali (legati de istoria vietii).

Capacitatea de invatare este conditionata de capacitatea de receptare, flexibilitatea , energia de invatare, tehnica invatarii.

Atitudinea fata de invatare depinde de trecutul de invatare al adultului. In mod paradoxal, cei care constientizeaza capacitatea de invatare proprie (prin metacognitie) sunt tot persoanele cu capacitate de invatare formate (cei care apeleaza la cursurile despre consilierea invatarii).

De asemenea, cu cat cineva cunoaste mai mult si cu cat mai exact si intr-o masura mai mare un anumit domeniu, cu atat el devine mai curios (apud I. Boeru, 1995).

In invatarea pe care o realizeaza adultii- acestia ignora diferentele dintre fenomen si imaginea pe care si-o fac despre fenomen (experienta proprie). Realizarile din sfera invatarii depind de modul de prelucrare a intamplarilor.

Reinvatarea este mai dificila decat noua invatare deoarece adultul este puternic ancorat in trecut.

In invatare adultul are o constiinta duala data de prezenta noului – acceptare motivata de experienta, dar si nesiguranta in acelasi timp.

In cazul invatarii materiilor complexe, dificile – invatarea ca o constructie proprie de sensuri este mai eficienta decat cea dirijata.

Cei care intrerup invatarea se adapteaza mai greu unei noi invatari.

Dupa cercetarile lui Jones Conradt (apud N. Vintanu, 1998, p.26)- capacitatea de invatare se depreciaza doar dupa 80 de ani.

Foarte importanta este sublinierea ca un rol decisiv il au capacitatile de invatare realizate anterior, tipul si motivele invatarii.

Invatarea adultilor nu are neaparat un caracter spontan, ci poate fi inteleasa ca proces organizat si autoorganizat.

Instruirea la adulti se realizeaza in conditiile scaderii factorilor biopsihici implicati in invatare, dar a cresterii ponderii celor socio-culturali.

**4.Specificul invatarii la adulti**

Dupa M. Knowles (1985), particularitatile adultului in invatare fata de elev sunt date de:

-nevoia de a sti;
-conceptul de sine;
-experienta anterioara;
-pregatirea pentru invatare;
-orientarea invatarii;
-motivatia invatarii.

Invatarea la adulti este considerata o problema de interes general, o necesitate, o atitudine fata de cunoastere si viata.

**5.Modalitati de realizare a educatiei adultilor si de invatare continua**

Educatia adultilor a generat modalitati de educatie moderna:

-studiul care alterneaza cu munca;
-activitatile de invatare in grup;
-autodidaxia.

I. Al.Dumitru (2002) afirma ca :

“In ansamblu modelul andragogic fata de cel pedagogic se caracterizeaza printr-o mai mare flexibilitate si adaptabilitate la cerintele si nevoile cursantilor, cadru mai putin formalizat, metode si tehnici adecvate, contexte nonformale si informale diverse ”.

Modalitatile de invatare/ instruire a adultilor sunt influentate de conceperea relatiilor sociale, dar si de evolutia tehnica.

Educatia adultilor si invatarea continua reprezinta probleme de politica a educatiei.

Obiectivele educatiei adultilor sunt axate pe doua mari coordonate: receptarea si insusirea actului de civilizatie si actiunea proprie:

“Metodologia educatiei adultilor se inspira din metodologia generala a educatiei, dar nu se reduce la aceasta , ci cuprinde si specificul unei astfel de educatii” (N. Vintanu, p.42). Autorul mentionat clasifica principalele metode utilizate in acest tip de instruire:

-metode practice demonstrative;
-metode expozitive si

-metode interogative, intre ultimele doua realizandu-se o interstructurare.

Ca modalitati specifice sunt utilizate: dialogul, seminarul, discutiile libere, prezentarea unor filme documentare, demonstratiile la locul de munca, expunerea, organizarea de mese rotunde, prezentarea de diapozitive, grafice, verificarile prin lucrari practice, simpozioanele, prelegerile, etc.

Institutiile implicate in educatia adultilor pot fi: bibliotecile, televiziunea, casele de cultura, universitatile, radioul, muzeele, scolile populare de arta, biserica, scolile, presa, fundatiile, armata, intreprinderile, partidele politice.

**6. Concluzii**

In ceea ce priveste specificul educatiei adultilor in Romania -C. Schifrinet (1997) prezinta datele unei cercetari in urma careia se desprind cateva concluzii: " Asteptarile fata de educatia adultilor sunt confuze, nestructurate in jurul unei idei", iar "conditiile de desfasurare a activitatii de educatie a adultilor sunt apreciate ca minime in societatea romaneasca actuala"(p. 109).

La nivel de politica educationala sunt semnalate toate aceste dificultati, iar preocuparile pentru acest segment al educatiei sporesc tocmai ca raspuns la cerintele lumii contemporane: nevoia de invatare resimtita la nivel mondial si tendinta globalizarii in educatie.

**Bibliografie**


Botkin, J., Elmandjra, M., Malita, M.,1981, *Orizontul fara limite al invatarii. Lichidarea decalajului uman,* Editura Politica, Bucuresti.

Dave, R.H. (coord.), 1991, *Fundamentele educatiei permanente*, E.D.P., Bucuresti.

Dumitru, I. Al., M. Iordache (coord.),2002*, Educatia si invatarea la varsta adulta si elemente de management si marketing aplicate in educatia adultilor*, Eurostampa, Timisoara.

Dumitru, I.Al.,2001, "Invatarea autodirijata- forma specifica de invatare la varsta adulta", in *Volumul primei Conferinte de Educatia Adultilor in Romania, Politici culturale si sociale*, Editura Almanahul Banatului, Timisoara.

Ionescu, M.,2003, *Instructie si educatie*, Cluj-Napoca.

Jinga , I., Istrate, E.,(coord.), 2001, *Manual de pedagogie*, All, Bucuresti.

Knowles, M., 1985, *Andragogy in action: aplyng modern principles of adult learning,* Malcom S. Knowles and ass, ,Josseyy ass Publishers, San Francisco, Washington, London.

Lengrand, P.,1973*, Introducere in educatia permanenta*, E.D.P, Bucuresti.

Lowe, H., 1978, *Introducere in psihologia invatarii la adulti*, E.D.P, Bucuresti.

Scifrinet, C., 2001,*Educatia adultilor in schimbare*, Fiat Lux, Bucuresti.

Neacsu, I., 1999, *Instruire si invatare*, E.D.P., Bucuresti.

Neacsu, I., 2003, "Invatarea la adulti- Intre psihologia individuala si logica institutionala", in *Volumul Conferintei Internationale de Educatie a Adultilor- atributii si competente*, coord. L. Soitu, Ed. Spiru Haret, Iasi.

Vintanu, N., 1998, *Educatia adultilor*, E.D.P., Bucuresti.

*** Asociatia Nationala a Universitatilor Populare, (coord.)Boeru, I., 1995, *Introducere in educatia adultilor*, Fiat Lux, Bucuresti.

***2001, *Educatia adultilor in Romania: politici educationale, culturale si sociale: volumul primei Conferinte nationale de educatie a adultilor*, (coord.) S. Sava, Editura Almanahul Banatului, Bucuresti.

***2000, *Educatia si invatarea- Orizont 2015*, Editura Corint, Bucuresti.

*** 2001,*Invatarea deschisa si flexibila, Manual elaborat de consortiul REREAL*, publicat de Lernfeld Sprache, Sittla Stagl, Bucuresti.

*** 1996,*Life long learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, 16-17 January, Paris, OECD.


***BIBLIOGRAFIE***
***PENTRU ACTIVITATILE SEMINARIALE***
***Recomandata de drd.E.S.Frasineanu***

*Ausubel, D. P., Robinson, F. G., 1981, Învățarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, E.D.P., Bucureşti*

*Bernat, S. E., 2003, Metode şi tehnici de învățare eficientă, Presa Universitară Clujeană, Cluj- Napoca*

*Bonchiş, E. (coord.), 2002, Învățarea şcolară: teorii, modele, condiții, factori, Editura Emanuel, Oradea*

*Botkin, J., Elmandjra, M., Maliţa, M.,1981, Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman, Ed. Politică, Bucureşti*

*Bruner, J., 1970, Procesul educației intelectuale, Editura Ştiințifică, Bucureşti*

*Bunescu, V., 1995, Învățarea deplină .Teorie si practică, E.D.P., Bucureşti*

*Caffarella, R., Merriam, S., 1999, Perspectives on adult learning: Framing our research from*

*http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99caffarella.htm*

*Cerghit, I.,1997, Metode de învățământ, E.D.P. R. A., Bucureşti*

*Cerghit, I., 2002, Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri, strategii, Aramis, Bucureşti*

*Cristea, S., 2000, Dicționar de pedagogie, Litera, Bucureşti, Litera Internațional, Chişinău*

*Cristea, S., 2005, Teorii ale învățării: modele de instruire, E. D. P., Bucureşti*

*Cucoş, C., 1996, Pedagogie, Polirom, Iaşi*

*Dave, R. H. (coord), 1991, Fundamentele educației permanente, E.D.P., Bucureşti*

*Dumitru, Gh., 1998, Comunicare şi învățare, E.D.P., RA, Bucureşti*

*Dumitru, I., AL., 2001,"Învățarea autodirijată- formă specifică de învățare la vârsta adultă", în Volumul primei Conferințe Naționale de Educația Adulților în România. Politici culturale şi sociale, Ed. Almanahul Banatului, Timişoara*

*Dumitru, I. Al., Iordache ,M. (coord.),2002, Educația şi învățarea la vârsta adultă şi elemente de management si marketing aplicate în educația adulților, Eurostampa, Timişoara*

*Gagne, R.M., 1975, Condițiile învățării, E.D.P., Bucureşti*

*Golu, P., 2001, Psihologia învățării şi dezvoltării, Ed. Fundației Humanitas, Bucureşti*

*Herlin W.R., Albrecht, L.J., 1990, Study and learning: the development of skill, attitude and style, Kendall/Hunt, Dubuque*

*Hilgard, E., Bower, G. H., 1974, Teorii ale învățării, E.D.P., Bucureşti*

*Ionescu, M.,2003, Instrucție şi educație, Cluj-Napoca*

*Jinga, I. si E. Istrate (coord.), 2001, Manual de pedagogie, All Educațional, Bucureşti*

*Jinga, I., 2005, Educația şi viața cotidiană, E.D.P. R.A, Bucureşti*

*Joița, E., 2004, Managementul educațional. Profesorul manager, Editura SITECH, Craiova*

*Knowles, M., 1985, Andragogy in action: aplyng modern principles of adult learning, Malcom S. Knowles and ass, ,Josseyy ass Publishers, San Francisco, Washington, London*

*Light, G., Cox, R., 2001, Learning and teaching in higher education: the refflective professional, Paul Chapman, London*

*Lowe, H., 1978, Introducere în psihologia învățării la adulți, E.D.P, Bucureşti*

*Jinga,I., Negreț, I., 1994, Învățarea eficientă, Editis, Bucureşti*

*Memorandum asupra invatarii permanente…….*

*Mureşan, P., 1990, Învățarea eficientă şi rapidă, Editura Ceres, Bucureşti*
*Neacşu, I., 1999, Instruire şi învățare, E.D.P., Bucureşti*
*Neacşu, I., 1985, Metode şi tehnici moderne de învățare,Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Istorie şi Filozofie, Bucureşti*
*Negovan,V., 2001, "Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoştințelor despre învățare", în Psihologia la răspântia mileniilor, (coord. M. Zlate), Polirom, Iaşi*
*Negovan, V., 2003, Introducere în psihologia educației, Curtea Veche, Bucureşti*
*Negreț- Dobridor, I., Pânişoară, O. I., 2005, Ştiința învățării: de la teorie la practică, Polirom, Iaşi*
*Oprea, C.L., 2004, Pedagogie: alternative metodologice interactive, Editura Universității din Bucureşti, Bucureşti*
*Paris, S., Winograd, P., 2001, The role of self-reguleted Learning in Contextual teaching: principles and practces for teacher preparation from http://www.a.org/library/archive/2001-04/01/0104parwin.html*
*Păun, E., 2002, "O "lectură" a educației prin grila postmodernității" în Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative, ( coord. E. Păun şi D. Potolea), Polirom, Iaşi*
*Potolea , D., 1987, "Stilurile pedagogice; dimensiuni structurale şi incidența în procesele de învățare la elevi", în Revista de pedagogie, nr. 12*
*Rowentree, D., 2001, Învață cum să înveți, Editura Studențească, Bucureşti*
*Rudnianski, J., 1996, Cum să înveți, E.D.P., Bucureşti*
*Siebert, H., 2001, Învățarea autodirijată şi consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale învățării, Institutul European, Iaşi*
*Simon, P.R.J., 2000, Towards a constructivistic theory of self-directed learning from http://www.hom.tiscali.nl/robert.jansimons/publicaties/selfword95.doc*
*Stan, E., 2004, Pedagogie postmodernă, Institutul European, Iaşi*
*Văideanu,G., 1988, Educația la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, Bucureşti*
*Winne, P. H., 1995, "Inherent details in self-regulated learning", in Educational Psychologist, nr. 30 (4), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, p. 173- 187*
*Zlate, M., 1973, Empiric şi ştiințific în învățare, E.D.P., Bucureşti*
**** Asociația Națională a Universităților Populare, (coord. I. Boeru), 1995, Introducere în educația adulților, Fiat Lux, Bucureşti*
**** Educația şi învățarea- Orizont 2015, 2000, Editura Corint, Bucureşti*
**** Învățarea deschisă şi flexibilă, Manual elaborat de consorțiul REREAL, 2001, publicat de Lernfeld Sprache, Sittla Stagl, Bucureşti*
****Învățarea pe tot parcursul vieții: contribuția sistemelor educative din statele membre ale UE, 2000, EURYDICE*